



**FERNANDO PAULO EDUCAÇÃO DO OLHAR NO ENSINO BÁSICO.
CORREIA RODRIGUES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**



Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação
2009

**FERNANDO PAULO EDUCAÇÃO DO OLHAR NO ENSINO BÁSICO.
CORREIA RODRIGUES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica do Prof. Doutor Manuel Ferreira Rodrigues, Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof. Doutor Carlos Alberto Pereira Meireles Coelho

Professor Associado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor José Maria da Silva Lopes

Professor Auxiliar da Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto

Prof. Doutor Manuel Ferreira Rodrigues

Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro
(Orientador)

agradecimentos

Ao Prof. Doutor Manuel Ferreira Rodrigues, pela orientação científica desta dissertação de Mestrado, dedicação e apoio incondicional que sempre demonstrou. Ao director do Curso de Mestrado em Ciências da Educação (especialização em Formação Pessoal e Social), Prof. Doutor Carlos Meireles Coelho, pelo incentivo transmitido desde a primeira hora. Aos professores do Mestrado, em especial ao Doutor António Vítor Carvalho, pela disponibilidade e estímulo que sempre me deu, apresento os meus agradecimentos.

Agradeço a todos os colegas de trabalho pelo auxílio prestado quando necessitei e aos de curso pelas oportunidades que me deram para crescer. Estendo o meu agradecimento a todos os professores e órgãos de gestão das escolas que participaram no estudo empírico e permitiram a aplicação do questionário num tão curto espaço de tempo.

Às amigas Cátia e Gorete pela ajuda preciosa que me deram no esboço do projecto e na tradução.

A todos os meus amigos que não nomeio, mas que não esqueço, bibliotecários e demais pessoas que de algum modo tornaram possível a concretização deste trabalho.

Com reconhecimento agradeço aos meus pais pelos valores de empenho e perseverança que me transmitiram.

Para o João, Alexandre e Belinha, todas as palavras são insuficientes, pois apesar da pouca atenção que por vezes lhes dediquei, a sua compreensão, carinho e dedicação não tiveram limites.

palavras-chave

Ver, olhar, percepção, educação artística, cultura visual.

resumo

A onnipresença da imagem na sociedade contemporânea vem contribuindo desde há muito para a contaminação e caracterização dos saberes no âmbito da *cultura-espectáculo* e da *cultura visual*. Face ao crescimento da informação e à multiplicidade de suportes e linguagens, entendemos que a *educação do olhar* representa hoje uma possibilidade válida na abordagem de práticas pedagógicas significativas. O objectivo deste estudo consiste na demonstração da pertinência da inclusão de uma efectiva *educação do olhar* nas práticas e pressupostos da Educação Visual.

Sabemos que a construção de significados exige, quer do produtor quer receptor, um olhar demorado de consideração, uma experiência de *ver pelo olhar*. Um olhar que confronte imagens e palavras, sentimentos e conhecimentos. Deste modo, representar visualmente não constitui somente substituir uma coisa ausente por uma presente, que remete para ela, mas uma discursividade, uma realidade que seja detentora de sentido para alguém.

Esta concepção compreende o olhar como acção de um indivíduo que pode e quer interpretar, mas também criar ou fruir, significados, num diálogo pleno e consciente. Para o estabelecimento desse diálogo, no complexo mundo actual, a livre-expressão e o desenvolvimento de habilidades, ainda dominantes na Educação Visual, afiguram-se insuficientes.

Assim, partilhando da convicção de que *se o olhar é construído é preciso que este seja objecto de ensino*, pretendemos: Definir a natureza do conceito *olhar*, numa perspectiva histórica, filosófica e poética. Analisar o Currículo e o Programa do Ensino Básico, no que se refere à Educação Visual, para neles descortinar intenções relacionadas com o *olhar* e realizar uma observação de carácter empírico em meio escolar.

keywords

To see, to look, perception, artistic education, visual culture.

abstract

The omnipresence of the image in nowadays society has contributed to the contamination and description of the understanding of the cultural spectacle and the visual culture. Bearing in mind the increase of information and the various supports and languages, it is our understanding that the education of the look nowadays represents a valid possibility as far as significant pedagogical practices are concerned. This study wants to show the importance of including an effective education of the look in the practices and ideologies of the subject of Arts.

It is our understanding that the construction of meaning demands, both from the producer and the receptor, a thorough look of consideration, an experience of seeing through looking, a look which confronts images and words, feelings and knowledge. Therefore, representing visually is not only replacing one absent thing for a present one, which refers to it, but a kind of discourse, a reality which has a meaning to someone.

This concept portrays the look as an action of a person who can and wants to infer, but also create and enjoy meanings, in a fulfilled and conscientious dialogue. In order to reach this dialogue in our complex world, a free-expression and development of capacities, still dominant in the subject of Arts, is not enough.

Considering that *if the look is constructed, it is essential that it turns to a purpose of teaching*, our aim is to: Define the nature of the concept look, from a historical, philosophical and poetic perspective. Analyze the curriculum of basic education, as far as the subject of Arts is concerned, in order to discern intentions related to the look and carry out an empirical observation in a scholar environment.

Índice

Introdução	3
1. Definição, delimitação e pertinência do estudo	3
2. Definição do objecto de estudo e quadro geral da pesquisa.....	6
3. Finalidade da pesquisa	6
4. Organização e opções metodológicas.....	7
1. Ver, olhar e entendimento	9
1.1. Ver e olhar	10
1.2. Ver e olhar — a perspectiva histórica	16
1.2.1. A epifania do objecto	18
1.2.2. Um percurso pelos modos de olhar	21
1.3. Ver e olhar — a perspectiva filosófica	31
1.3.1. O olho, janela da alma e do entendimento	36
1.3.2. A percepção.....	37
1.4. Ver e olhar — a perspectiva poética	43
2. Educação Visual e educação do olhar num mundo de imagens.....	55
2.1. Alfabetização visual, leitura da imagem e cultura visual	56
2.2. Educação estético-artística e diálogo com a obra de arte	59
2.3. Olhar e aprendizagem significativa	63
2.4. Educação do olhar	64
3. Estudo empírico.....	71
3.1. Introdução	71
3.2. Objecto e finalidade	71
3.3. Universo de estudo	72
3.4. Metodologia e instrumento de recolha de dados	72
3.5. Caracterização da amostra.....	73
3.6. Apresentação de resultados.....	74
3.7. Conclusões do estudo empírico	79
4. Conclusão	81
5. Apêndice.....	87

Apêndice I.....	87
6. Fontes e Bibliografia.....	93
6.1. Documentos oficiais e legislação	93
6.2. Bibliografia específica.....	93
6.3. Bibliografia geral	100

INTRODUÇÃO

Temos negligenciado o dom de compreender as coisas através dos nossos sentidos. Rudolf Arnheim (1996: p. inum.) sublinha que “os nossos olhos foram reduzidos a instrumentos para identificar e para medir” daí, diz, “sofrermos de uma carência de ideias exprimíveis em imagens e de uma capacidade de descobrir significado no que vemos. É natural que nos sintamos perdidos na presença de objectos com sentido apenas para uma visão integrada e procuremos refúgio num meio mais familiar: o das palavras”.

1. Definição, delimitação e pertinência do estudo

Face ao crescimento da informação e à multiplicidade de suportes e linguagens, entendemos que a *educação do olhar* representa hoje uma possibilidade válida na abordagem de práticas pedagógicas significativas. O objectivo deste estudo consiste na demonstração da pertinência da inclusão de uma efectiva *educação do olhar* nas práticas e pressupostos da Educação Visual.

A influência e o poder da imagem são hoje uma evidência, sendo a alfabetização visual tão necessária quanto saber ler, escrever ou contar: 82% da nossa aprendizagem informal é feita através da imagem e 55% dessa aprendizagem é inconsciente (Barbosa, 1991: 34).

Como refere Santos Zunzunegui “sem o conhecimento do código da imagem, todos os outros conhecimentos tornam-se impossíveis, pois, há que saber olhar a imagem” e, sobretudo, “há que saber pensar a imagem” (cf. DEB, 1997: 15, 16). Afigura-se então fundamental atender à dimensão expressiva da imagem, à aprendizagem do código, superando definitivamente o preconceito da sua neutralidade e transparência.

Semelhante opinião tem Umberto Eco quando afirma que “a linguagem da imagem tem sido sempre o instrumento de sociedades paternalistas que negavam aos seus membros o privilégio de um corpo a corpo transparente com o significado comunicado” e, continua: “a civilização democrática salvar-se-á unicamente se nascer da linguagem da imagem uma provocação à reflexão crítica, e não um convite à hipnose” (*apud op. cit.*, 16).

O mundo em que vivemos já não é o moderno (Touraine, 1994: 226-231; Jeudy, 1995). Segundo Lipovetsky (1989: 9) a Época Contemporânea origina “novos valores que

visam o livre desenvolvimento da personalidade íntima” e cria “um modo de socialização e de individualização inéditos” que, perante a “erosão das identidades sociais”, busca a “identidade própria” mobilizadora das actuações sociais e individuais. Este “vazio que nos governa” conduz ao “consumo da nossa própria existência através dos *media*” e ao gasto desenfreado de objectos e de signos. Hal Foster (1983) salienta que, na era pós-moderna da comunicação, “a cena e o espelho são substituídos por uma superfície reticular de projecção que desfaz a identidade do sujeito: o corpo do indivíduo transforma-se em projecção cibernética de objectos maquínicos” e “o espaço aparece como um deserto de dimensões arbitrárias, o real como um grande e inútil corpo, o tempo uma imensidão inútil” (*apud* Cascais, 1991: 189).

Em *O discurso filosófico da modernidade* (1990: 51 ss.), Jürgen Habermas cita as *Cartas sobre a educação estética do ser humano*, de Schiller (1795), como a primeira interpretação e crítica global da Modernidade, feita a partir de um ponto de vista estético. Nas *Cartas*, a dimensão estética — originária e essencial — inscreve-se no conjunto das potencialidades e faculdades humanas, sendo mesmo potenciadora do desenvolvimento harmonioso. A estética brota da pujança do ser e da vida, é manifestação da liberalidade da natureza e do espírito (Santos, 1996: 215). Numa cultura e regime de educação regidos unicamente pelo princípio de realidade e de rendimento, esta dimensão pode ficar frustrada, sobretudo porque “o não-estético suprime o sentimento e empobrece os sentidos” (Raposo, 2006: 392).

A urgência da educação da faculdade de sentir já havia sido declarada pelos românticos, como Schiller, pois “toda a iluminação do entendimento só merece respeito na medida em que se reflecte no carácter, o caminho para a cabeça tem de ser aberto pelo coração” (Santos, *op. cit.*, 204). O poeta romântico invocou a idealizada humanidade dos Gregos: “ao contrário dos modernos, que separam ou contrapõem a forma e o conteúdo, o conceito e a intuição, a inteligência e a sensibilidade, a razão e o coração [...] aqueles souberam ser ao mesmo tempo filósofos e artistas” (*idem*). Assim, como insistiu Adorno (1993: 169) “contra a divisão pedante da arte em forma e conteúdo é preciso insistir na sua unicidade”.

O indivíduo transporta referências que constituem o primeiro ângulo e filtro para ver o mundo, onde funda e constrói, a partir de si, o seu desenvolvimento. Nelson Goodman (2006: 18) enfatizou que “precisamos de algum esquema ou sistema categorial que nos permita distinguir as diferenças que contam das que não contam. Estes

esquemas não estão na natureza, são construídos por nós decidindo que objectos pertencem a cada domínio”, isto porque não existe um “mundo organizado” à espera de ser desabrigado por nós.

A tarefa do artista, do cientista ou do homem comum consiste em organizar e classificar as coisas, construindo versões próprias de mundos, dando-lhe unidade: “o mundo que tem valor, criámo-lo nós!” (Sardinha, 2007: 7). Segundo a perspectiva cognitiva na educação, a aquisição de conhecimentos em Arte é “um elemento facilitador de uma maior compreensão do objecto artístico” (Fróis, 2005: 210). A acuidade visual, que decorre de um longo processo de adaptação ao meio, consiste em olhar e em ver. “O olhar tem objectivos e interesses”, é por isso que “só vemos o que nos satisfaz e estamos cegos para tudo o resto” (D’Orey, 2003: p. inum.), o que significa que percebemos, sentimos e agimos intencionalmente (Fróis, 2005: 212).

Ver por ver é muito diferente de *ver depois de olhar*. Abrir os olhos, dirigir a vista para alguma coisa; observar; considerar; valorar, ver em profundidade, é uma relação dual: primeiro olha-se, depois vê-se, volta-se a olhar, volta-se a ver, e assim sucessivamente. Segundo Carmo D’Orey (*idem*), a educação, permite criar sentidos (cf. Carvalho 2001: 49) — ver o que não víamos e sentir o que não sentíamos — pelo desenvolvimento das operações do pensamento como a análise, a enfatização, a abstracção, a síntese a inferência ou a conclusão.

Admitindo o pressuposto de que a Educação Estética é acessível a todos, na actividade educacional “não é suficiente ver muitas obras de arte, é também necessário ver as obras de arte que são realmente boas” (Fróis, *op. cit.*, 210), diríamos adequadas, para ensinar e aprender a olhar. No nosso tempo, de criação e recriação por meios electrónicos, em que “a obra interactiva exige a implicação dos que a apreciam” (Lévy, 2000: 155), a descodificação da imagem necessita ser associada ao julgamento da qualidade do que é visto aqui e agora e em relação ao passado (Barbosa, 1991: 35-35). Trabalhando o entendimento das artes visuais — pelo conhecimento dos mecanismos de produção e pelo pensamento crítico, resultante da aquisição de conhecimentos —, progride-se no entendimento de todas as imagens.

2. Definição do objecto de estudo e quadro geral da pesquisa.

Apesar de convivemos quase diariamente com obras de arte de arquitectura, fotografia, pintura, literatura e, até mesmo do teatro ou cinema, nem sempre percebemos o seu valor, passando-nos muitas vezes despercebidas, incluídas que estão, no ruído visual que nos rodeia e a que nos habituámos (Regalo, 2006: 3).

A recente reforma curricular do Ensino Básico (2001) reconhece a necessidade de uma aproximação mais explícita à arte. Identificada como uma área do saber indispensável para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do indivíduo, a arte articula imaginação, razão e emoção assumindo-se como um factor transversal na vida dos sujeitos.

A actividade que temos desenvolvido em escolas do Ensino Básico tem permitido verificar que os alunos evidenciam uma grande falta de hábito e de “ferramentas” para olhar a imagem, incluindo a obra de arte, para dela retirarem sentidos e ensinamentos. O olhar, nosso objecto de estudo, não tem sido valorizado na educação.

É nossa convicção que as obras têm muito mais a dizer para além da simples descrição. Perante esta problemática, consubstanciada na ausência de um diálogo com a imagem e produções artísticas, é responsabilidade da Escola, essencialmente na área da Educação Visual, propor práticas pedagógicas para a educação do olhar. O quadro geral da pesquisa situa-se na relação olhar e educação artística.

3. Finalidade da pesquisa

A finalidade centra-se na reflexão e procura de estratégias de apreciação da imagem, como parte de uma educação artística que promova a compreensão e o espírito crítico.

As razões da investigação, finalidade da pesquisa, apresentam-se em forma de questões-chave de forma a delimitar o contexto e a definir o problema:

- O que é o olhar. Como se define em relação ao ver?
- Será o olhar historicamente construído?
- Como decorre a percepção (materializada em diálogo ou não) e quais os factores que a influenciam?

- Que estratégias têm sido usadas ao nível dos modelos de leitura/diálogo da obra de arte, do Programa da disciplina ou do Currículo do Ensino Básico, no âmbito de uma educação do olhar?
- Que recursos podem ser utilizados para a concretização dessas estratégias;
- Como abordam os docentes a questão do olhar? Corresponderá a formação profissional dos agentes educativos ao desenvolvimento e implementação dessa estratégia/atitude de apreciação?

4. Organização e opções metodológicas

De acordo com os objectivos enunciados, o estudo está organizado em quatro capítulos, iniciados por uma apresentação que prepara as linhas de desenvolvimento dos subtemas.

Assim, no primeiro capítulo — *Ver, olhar e entendimento* —, procurámos definir a natureza do conceito *olhar*, em três perspectivas: histórica, filosófica e poética, fazendo prova das nossas leituras e inquietações teóricas.

No capítulo segundo — *Educação Visual e educação do olhar num mundo de imagens* —, intentámos analisar o Currículo e o Programa do Ensino Básico, no que se refere à Educação Visual, para neles descortinarmos intenções relacionadas com o *olhar*. Foi, pois, nosso objectivo observar e sintetizar a informação relativa ao *olhar* no contexto de uma educação visual no actual mundo saturado de imagens.

No capítulo terceiro — *Estudo empírico* —, procurámos dar conta de observação no terreno, não tanto para legitimarmos o discurso teórico que elaborámos, ele mesmo construído em diálogo com uma bibliografia necessariamente pluridisciplinar, mas para verificarmos a forma como o meio escolar respondia às nossas interrogações e hipóteses. Finalmente, no capítulo quarto pretendemos reflectir sobre os dados essenciais dos resultados da pesquisa de campo. Nesse *Estudo empírico* recolhemos a opinião dos professores das disciplinas de Educação Visual e EVT das escolas do 2.º e 3.º Ciclos do concelho de Aveiro, através de inquérito por questionário, sobre o tema *Educação do olhar*.

A progressão do texto, visando o objectivo final, desenvolve-se de forma circular, dialogal, dada a inerente pluridisciplinaridade das abordagens referidas.

1. VER, OLHAR E ENTENDIMENTO

O homem recebe a maioria das informações pelas imagens. A visão, diz Arnheim, “longe de ser um registo mecânico de elementos sensórios, prova ser uma apreensão verdadeiramente criadora da realidade, imaginativa, inventiva, perspicaz e bela”, permitindo “a apreensão de padrões estruturais significativos” (1996: p. inum.). Ela é mais do que “o processo fisiológico em que a luz impressiona os olhos” (Sardelich, 2006: 212). A visão é um instrumento de descoberta e transformação que para funcionar necessita dos olhos e do cérebro (Clark, 1991: 253).

O ser humano é por natureza criativo, no acto de perceber ele interpreta e, nesse interpretar está a criar: “não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo criação” (Ostrower, 1988: 167).

O sentido da visão é o mais rico, daí advêm cerca de três quartos das nossas percepções. Somente a visão informa à distância a posição, a relação, a forma, o movimento, a textura ou a cor dos objectos. Com os olhos abertos, as sensações entram em catadupa, sendo directamente encaminhadas para o cérebro (Clark, *idem*). Encontramos na visão duas dimensões essenciais. A primeira corresponde à recepção passiva através dos olhos, de figuras, formas, cores, etc., dando origem a um olhar receptivo. A segunda resulta de uma procura, uma intenção ou acto selectivo: um olhar activo que Husserl e Maurice Merleau-Ponty definiram, respectivamente, como a essência dos actos humanos, na fenomenologia critica e na fenomenologia da consciência corpórea (Pombo, 1995; Fróis, 2005: 211-212).

Se apenas “víssemos” obras de arte sem as olhar, isso seria pela curiosidade de saber as técnicas que o artista conhece, quais os utensílios por ele usados ou outros detalhes. Tal curiosidade seria satisfeita logo à primeira vista, mas nós vemos o mesmo quadro, a mesma escultura, uma segunda vez, uma décima vez ou mais¹. Isto porque há outros motivos, outras coisas que queremos saber: a face interna do artista, a sua alma, o seu ser que, ao dar forma à obra, encontra formas de compreensão da sua própria vida (Ostrower, 1988; 169-170). As formas de ordenação são um depoimento do artista, elas

¹ Leia-se Marguerite Duras (1995: 59), que em *Janine Niepce*, (1992), descreve: “Olhei muito para as fotografias de Janine Niepce. Olhei cada uma durante longo tempo. E regressava irresistivelmente a cada uma, depois de a ter visto, e voltava a olhá-la. Observei repetidas vezes todas as fotografias. Não conseguia impedir-me de voltar a vê-las. E antes de aqui escrever acerca delas, acabo de as ver de novo [...]. Sim, estas fotografias são ilimitadas”.

estabelecem um diálogo connosco e, para retomar esse diálogo sempre novo, voltamos continuamente às obras para as olhar.

1.1. Ver e olhar

Ver é um acto de relação com o mundo visto de relação com as múltiplas mediações que constroem a visão; de relação com o nosso interior, com os outros, com os nossos percursos, os nossos desejos (Abrantes, 2005: 14).

Como uma janela aberta, o olho capta as imagens que dão o contacto com a realidade, todavia, esta convicção imediata, transporta uma ambivalência que a língua prontamente acusa no apelo habitual aos verbos *ver* e *olhar*. Não é o mesmo, de facto, dizer que vimos alguém ou alguma coisa ou que os olhamos. O ver e o olhar configuram na sua oposição campos de significação distintos.

No ver, um olho dócil, quase desatento, parece deslizar sobre as coisas, espelha-as, regista-as, reflecte e grava, concentrando-se na superfície para se fazer espelho. “Com o olhar é diferente. Ele remete, de imediato, à actividade e às virtudes do sujeito e prova, a cada passo, a espessura da sua interioridade” (Cardoso, 1988: 347, 348), tanto que o poeta Ferreira Gullar (1988: 217), requestando na visualidade a fonte do seu fazer artístico, lhe escreve agradecido:

Se eu não olhasse, se eu não tivesse do mundo a apreensão pelo olhar, só o apreendesse pelo tacto, pelos ouvidos, pelo olfacto, pelo gosto, se eu só o apreendesse assim, que noção eu teria, por exemplo, da manhã? O que seria a manhã, o amanhecer, o dia, e o entardecer, a noite? Que visão teria eu dessa realidade, se eu não apreendesse o mundo pelo olhar?”. Insiste que “a textura, a corporeidade das coisas, dos objectos, é diferente se eu apenas os tocar com os dedos. Mas quando eu olho, a riqueza que a minha percepção recebe do olhar é uma coisa inconfundível com relação à que os outros sentidos me permitem apreender.

O homem é, cada vez mais, um ser eminentemente visual. A visualidade é, como diz Sardelich (2006: 212), “o olhar socializado”. Esta questão testemunha-se ao longo de toda a obra de José Saramago, sendo flagrante logo no início de *Ensaio sobre a cegueira* no aforismo “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. Para ver efectivamente é preciso

olhar. Só então depois é possível reparar, compor, aperfeiçoar. Ora, o que nos indica Saramago é que nem todos podem olhar.

As capacidades de ver e olhar são competências que nos permitem passar do domínio das sensações ao espaço estruturado das percepções visuais.

Se existem imagens é porque temos olhos. Eles permitem-nos infindáveis revelações mas, também, camuflagens e ocultações. A relação ver-olhar, já presente nos textos bíblicos (vd. Lucas 10: 23-24; Mateus 15: 14), é antiga como a filosofia ou a arte, mas as suas diferenças são significativas. Consideramos vulgarmente o ver — percurso ou trajectória dos olhos sobre a superfície das coisas —, confundindo-o com a capacidade de olhar. Se reflectirmos, apuramos que o significante olhar, muito mais do que o ver, encerra uma acentuada valorização especificamente humana, da intenção, criatividade, apreciação e contemplação. Acção que se traduz na vontade em dirigir a vista para alguma coisa e na recriação da mesma pelas maneiras de ver.

Ver — do Latim *videre* — é o acto de perceber ou conhecer por meio dos olhos; possuir ou exercer o sentido da vista; assistir; presenciar; visitar; percorrer; examinar, reparar; notar; ponderar; deduzir; prever; divisar. Ser evidente é ser bom de ver.

No conceito olhar consideram-se duas dimensões essenciais:

- 1. Verbo, (acção de, acto) do latim “adocular”: fitar os olhos; encarar, ver, mirar, contemplar.
- 2. Substantivo, (designação de) do latim “oculare”: olhar.

Enquanto verbo, podemos considerar:

- Dirigir a vista, os olhos para alguém ou para alguma coisa.
- Aplicar o sentido da visão, examinando, observando, seguindo: Olhar atentamente o movimento do pêndulo.
- Estar virado ou orientado para determinada direcção. A casa olhava o oceano.
- Pensar em alguma coisa, para chegar a uma conclusão, a uma solução: Olhar para o problema. Olhar para a questão.
- Ter determinada opinião, ideia sobre alguém ou alguma coisa. Considerar, julgar, reputar: Eu olhava-o como um irmão.
- Ter determinada atitude ou sentimento em relação a alguém ou alguma coisa: Olham com inveja.

- Ter em conta, em consideração, atender: Não olham ao valor mas à intenção, Preferes olhar à forma ou ao conteúdo?
- Fazer restrições; gastar comedido. Olhar a despesas. Olhar a esforços.
- Ter cuidado; dar muita atenção. Atentar: Olhar pela saúde.
- Ficar responsável, tomando sob a sua guarda ou protecção, fazendo o necessário para manter em boas condições. Cuidar, guardar, proteger, velar, zelar: Olhar pela casa.
- Usa-se no imperativo para introduzir um enunciado para o qual se quer chamar a atenção do ouvinte, para que tome em atenção, para que tenha em conta: Olha que não podes vir tarde, Olha o degrau. Não olhar para trás, não hesitar. Olhar com bons olhos, ter uma disposição favorável; aceitar de bom grado. Olhar para a frente, pensar no futuro, no que está adiante, no tempo. Olhar para alguma coisa como boi para palácio, não ter quaisquer conhecimentos que lhe permitam compreender. Olhar para a Lua, estar desatento, absorvido pelos próprios pensamentos. Olhar para a sombra, preocupar-se muito consigo, sobretudo com a aparência. Olhar para trás, pensar no passado, no que ficou para trás. Olhar para o dia de amanhã, preocupar-se com o futuro; ser providente. Olhar por cima do ombro, tratar com desprezo, com desdém.

Enquanto substantivo:

- Designação do acto de olhar, de dirigir os olhos para um objecto; maneira de olhar; aspecto, expressão dos olhos. Expressam-se muitos estados de espírito com o olhar: Conseguiu reconhecê-lo logo ao primeiro olhar. Deitou um olhar rápido à primeira página do jornal. A criança tinha um olhar muito vivo. Troca de olhares: de lado, de esguelha, de revés, de través, de espanto, de surpresa, de cumplicidade. Olhar vivo, doce, triste, desconfiado, distante. Dirigir o olhar: lançar, deitar um olhar; percorrer, seguir com o olhar. Olhar de águia, o que é agudo, penetrante. Olhar quebrado, aquele que se mostra triste, magoado ou lânguido;
- Acto de considerar, examinar, observar determinada questão ou de a abordar; ponto de vista, maneira de ver. Um novo olhar sobre².

² Academia das Ciências de Lisboa Instituto de Lexicologia e Lexicografia, *Dicionário da língua portuguesa contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Verbo, 2001, pp. 2658-2659; vd. tam-

A aptidão do olhar para o discernimento coloca-o como acção primária de que nos valem para atingir o conhecimento. Não dizemos, "ouve como brilha", "cheira como resplandece", "saboreia como reluz", "apalpa como cintila", mas já podemos dizer que todas essas coisas se vêem (Chaui, 1988: 38). Por isso, não só dizemos: "vê como isto brilha" — pois só os olhos o podem sentir —, mas também "vê como ressoa, vê como cheira, vê como sabe bem, vê como é duro".

Como sublinha José Gil (2005: 50, 51) "o olhar não se limita a ver, interroga e espera respostas, escruta, penetra e desposa as coisas e os seus movimentos. O olhar escava a visão" daí, diz o autor, "a vista é o único sentido que adquire uma profundidade interna: o olhar reenvia para o interior do corpo (como para o sem-fundo da alma)".

Olhar é sair de si e ao mesmo tempo trazer o mundo para dentro de si (Chaui, *op. cit.*, 33). As expressões lançar "mau-olhado"; "os olhos são a janela da alma"; "faz o bem sem olhar a quem", "olhos que não vêem, coração que não sente", "se o olhar matasse", ilustram essa capacidade. Analogamente, persiste a convicção de que se pode ver não só o presente, mas igualmente o passado ou o futuro, por isso se diz para não "olhar para trás", ou ainda, "ter os olhos no futuro".

O basilisco, antiga criatura fantástica que reaparece em *Harry Potter e a Câmara dos Segredos*, de J. K. Rowling (1998), é revelador do poder do olhar. Resultante de uma mistura entre serpente e dragão, ele seria capaz de matar com um simples olhar.

O olho é uma abertura dotada de atributos próprios de uma criatura sensível. A corporalidade inerente à manifestação do olhar encontra a sua metáfora na expressão dos animais: "olho de pomba" se existem sinais de paz; "olho de lince" se é aguda; "olho de peixe morto" se é parada.

Ainda que ver e olhar sejam dependentes, usa-se a expressão olhar para afirmar uma complexidade do ver. Quando se pede a alguém para olhar, espera-se uma atenção demorada, estética ou de deleite. Enquanto ao esperar que alguém veja, a expectativa dirige-se à visualização, ainda que curiosa, sem um cariz contemplativo. Ver é sintético, olhar é analítico. O ver é recto, o olhar é sinuoso. Ver é imediato, o olhar é mediado. A immediaticidade do ver torna-o um evento objectivo (Tiburi, 2004: p. inum.).

O processo do olhar tem início com a atenção, depende do desejo, é por princípio uma observação selectiva. Em *O olhar* (2006: 122), Roland Barthes escreveu que "vemos

bém, José Pedro Machado (Coord.), *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, vol. IV. Lisboa: Edições Alfa, 1991, pp. 405-406.

televisão, mas olhamos um rosto, uma pintura, uma paisagem”, aludindo à comum adequação do ver e do olhar consoante a vontade e o contexto do sujeito. Quando incluímos o sujeito no campo do fenómeno, encontramos a equívocidade do visto que é dada pelo seu ponto de vista. Os factores que influenciam o processo são externos, próprios do meio ambiente, ou internos, próprios do nosso organismo (Tiburi, *op. cit.*, p. inum.). Em *Teorias da Arte* (1988), Arnold Hauser salientou que uma obra de arte é um desafio: não a deciframos, ajustamo-nos a ela. Ao interpretá-la, fazemos uso dos nossos próprios objectivos e esforços, dotamo-la de um significado que tem origem nos modos de ver e de pensar.

A visão que chega antes das palavras não é uma reacção mecânica a estímulos. Só poderá eventualmente ser pensada dessa maneira se a apartarmos à pequena parte do processo que concerne à retina ocular (cf. Berger, 1999: 12-13). O mesmo autor defende que “só vemos aquilo que olhamos”. Em resultado dessa escolha, o que vemos é trazido para o âmbito do nosso alcance, ainda que não necessariamente ao alcance da mão. Tocar alguma coisa é situar-se em relação a ela, estamos sempre implicados nessa relação e “nunca olhamos apenas para uma coisa” (*idem*), como veremos em Alberto Caeiro.

A lentidão é do olhar, a rapidez é própria do ver. O olhar é feito de intercessões, próprias da temporalidade. Dá-se sempre no tempo e no espaço, mesmo que nos remeta para um outro tempo diverso do actual, porque ele viaja para o pretérito e alcança o futuro. Todavia o ver não nos dá a medida da temporalidade, tal a instantaneidade com que o realizamos. A construção de teias de significado pertence ao olhar, pois “sentir as qualidades expressivas, de unidade e complexidade de uma obra de arte exige tempo e motivação” (Fróis, Marques e Gonçalves, 2000: 131).

Ver e olhar são dois movimentos do mesmo gesto, complementam-se envolvendo atenção e sensibilidade. O olhar faz-nos perder o objecto que parecia capturado. Diz-nos que não possuímos o objecto, porque ele nos escapa e, todavia, nos dispõe para o esforço contínuo de o reconstituir. Para quê reconstituí-lo? Para realmente o capturar. (cf. Tiburi, *op. cit.*, p. inum). É uma captura dialéctica, perder e reencontrar são os momentos densos do exercício da visão.

A este respeito, Jean Bazaine (*apud* Hess, 1989: 243) questiona se os artistas Paolo Ucello, Greco, Rubens ou Cézanne usaram porventura a deformação nas suas representações? A sua resposta é não. Apenas “deram forma a um universo que estava ao mesmo tempo dentro e fora deles [...]”. É que eles sabiam que o objecto a representar

estava fora deles, mas não existia sem eles”. Nesta perspectiva, “basta que Cézanne use uma linha curva para que toda a organização do mundo comece a vacilar em consequência disso. O verdadeiro revolucionário é aquele que liberta o mundo e o torna a prender, para lhe dar uma nova oportunidade de vida”.

Existe outra razão para investir na reconstrução do objecto do olhar: eu mesmo, que nasço como sujeito no objecto que construo enquanto o contemplo. O olhar é também uma questão de sobrevivência. Se não existo pelo ver, em consciência não estou comprometido através dele nem à vida, nem à morte. O saber que advém do olhar é demarcado pela vida e pela morte porque é assumidamente humano (cf. Derrida, 2005). Ver é apenas um primeiro momento, um nascimento. Quem se limita a ver não existe em toda a sua dimensão. Mais que uma experiência do ver ampliada, o olhar instala-nos noutra consistência de ser e é, em grande parte, a morada do homem, muito mais do que uma função fisiológica (Tiburi, 2004: p. inum.).

As intervenções do olhar colocam-no ao nível do registo do corpo: pelo olhar e ao olhar, vejo algo, mas já condicionado por tudo o que embaraça a minha atenção. Em *O visível e o invisível*, Merleau-Ponty mostra como, no seio desta reflexão, há uma inexorável ligação com o mundo da experiência: “um cruzamento da minha vida com as outras vidas, um entrelaçamento do meu corpo com as outras coisas visíveis”. O invisível é apontado como a outra faceta do ser, dando-se por direito, não é uma negatividade que se opõe a uma positividade, mas é antes um não-ser em relação ao ser. Diga-se que o olhar é a significação da força resultante do entrelaçamento do corpo com o mundo (cf. Pombo, 1995: 326-327).

A propósito, Nahoum-Grappe (2004) sugere a expressão “regime de visibilidade” para designar uma determinada “visão do mundo”, consistindo na percepção das coisas na sua situação, ao nível da banalidade quotidiana: “a palavra olhar, tomada na sua acepção comum, designa essencialmente um movimento, um vector, um raio, não percebido em si mesmo, mas que a metáfora iluminadora alimenta de todo um léxico, cuja visualização é preponderante”, *aquele raio*, “parte do centro da pupila para se dirigir em direcção ao objecto que se torna então visível”. Passará então a ocupar um lugar, “o seu lugar, no círculo de luz que banha a esfera da percepção consciente: na vida ordinária, o objecto observado, essa colher, esse reflexo, essa figura são assim situados sem cessar nos seus lugares...” (cf. Pires, 2007: 72).

O mundo das imagens não se satisfaz em imprimir-se sobre um órgão fielmente sensível, pois como Arnheim (1996: 36) ilustra, “com um dedo invisível movemo-nos através do espaço que nos circunda, transportando-nos para lugares distantes onde as coisas se encontram, tocamos, agarramos, esquadrimos as suas superfícies, traçamos os seus contornos, exploramos as suas texturas”. Ora, pela sua capacidade criadora, o olhar faz do ver um acontecimento significador. Mostra que é preciso ver cada vez mais, porque todo o objecto que é visto aparece nos seus “fragmentos” de ser, e nos seus vários ser, pedindo que o tomemos dentro do visível e do invisível.

1.2. Ver e olhar — a perspectiva histórica

E parece ser óbvia a afirmação de que sempre vemos as coisas do modo como as queremos ver. Trata-se apenas de saber até que ponto esse querer do homem está subordinando a uma certa necessidade (Heinrich Wölfflin, 1996: viii).

Com a intenção de compreender as concepções que determinam o olhar nas suas dimensões, efectuaremos um percurso, por outras épocas e respectivos modelos-tipo de figuração, sustentando-nos no pensamento de filósofos, psicólogos, escritores ou artistas. Para cumprir este objectivo adoptaremos uma metodologia que segue de perto o pensamento de Worringer: “só podemos obter escalas de comparação voltando a nossa pesquisa para formações da evolução histórica nas quais a relação da humanidade com o mundo exterior é clara e exemplar” (1992: 25). As imagens com que a antropologia descreve modos-de-ser, mediante modos-de-olhar, relativizam a noção apriorística de olhar como espelho de uma percepção isenta. Relativizar é descobrir as relações, tantas vezes obscuras, entre o ponto de vista e os processos intra e intersubjectivos nos quais o olhar se forma e se move (Bosi, 1988: 79).

O olhar tem sido historicamente construído: “hoje não vemos o mesmo que ontem, amanhã veremos diferente de hoje” (Abrantes, 2005: 11). Na história das artes plásticas, “a tendência para a destruição do tempo pela fruição criada por diferentes tempos é inexorável” (Barbosa, 1991: 96). Isso ocorre não apenas pela mutação do mundo visto, mas também, porque os nossos modos de ver se alteram (Abrantes, 2005: 11).

A obra autêntica oscila sempre entre os estados, passado e futuro, da norma estética. O presente, sob cujo ponto de vista a percebemos, surge como tensão entre a norma passada e a sua violação, destinada a fazer parte da futura norma (Mukařovský, 1993: 48). Ora, uma criação que correspondesse plenamente à norma herdada seria uma standardização, contrariando a sua essência de irreproduzível.

O poder dado ao pintor não é o de reproduzir “o que está lá”, mas o de criar uma expressão convincente de que estamos a ver “o que lá está”. As representações baseiam-se na ilusão, cujas regras de convencimento mudam com o tempo. Não existe uma correlação fixa entre o mundo óptico e o mundo da nossa experiência visual (Gombrich, 1993: 170). Quando a nossa percepção é capaz de aceitar essa ilusão, a imagem é assimilada. Isto acontece mesmo nos casos do “realismo” mais aparente (cf. Graham 2001: 137-147). Como escreve Goodman (2006: 66-68), “o realismo é relativo, determinado pelo sistema de representação canónico de uma cultura ou pessoa num dado momento. Os sistemas mais novos, mais velhos ou alienígenas são tomados como artificiais ou desajeitados”. De acordo com o autor, “para um egípcio da quinta dinastia a maneira evidente de representar algo não é a mesma que para um japonês do século XVIII; e nenhuma delas é a mesma que a de um inglês do princípio do século XX [...]. A representação realista, em resumo, não depende da imitação, da ilusão ou informação, mas da doutrinação” (*idem*).

O acto de ver é íntimo do conhecer. Alfredo Bosi (1988: 79) refere que situar o olhar historicamente é descrever não só os seus limites, as suas determinações objectivas, mas, também, sondar a qualidade complexa da sua intencionalidade.

Na percepção da manifestação artística é essencial ponderar a duração, o lugar e o trajecto da visão. O estabelecimento de leituras é condicionado pelo tempo despendido; pela posição corporal e ângulo do observador face ao objecto; pela distância estabelecida entre eles e, abarcando tudo, pelo contexto. Imaginemo-nos por exemplo, nos lugares por onde se lançava o olhar nos templos gregos, mais tarde na capela Sistina, ou perante as pinturas de El Greco. A obra vista a uma distância ou ângulo inadequado não cria no público uma ilusão perfeita: a estátua parecerá desarticulada, a pintura demasiado alongada, aplanada. Por isso, essas representações não podem ser vistas aleatoriamente como produções descontextualizadas.

1.2.1. A epifania do objecto

A história do olhar é a história do pensamento humano. Se determinadas culturas ou indivíduos são indiferentes a certos objectos que outros enaltecem, é porque, na verdade, não perceberam esses objectos como os que mantêm com eles um trato mais íntimo (cf. Dufrenne, 1981: 60-61)³.

A construção de uma história do olhar é, como defende Hernández (2001), “um primeiro patamar preliminar de qualquer projecto de investigação que se apoie na cultura visual” (*apud* Charréu, 2003: 22). Esta construção supõe a aceitação da ideia de que os objectos não têm vida, mas que adquirem sentido por intermédio da experiência de quem os olha ou de quem os possui (*idem*). Em arte, a história é destruída pela fruição, a cada dia, pelo observador. O tempo fenomenológico é mais importante para a apreciação que o tempo histórico (Barbosa, 1991: 96).

Ler uma imagem historicamente é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente (cf. Sardelich, 2006: 209). Os fotógrafos, tanto como os pintores, negociam o cenário das imagens que produzem, “essa negociação não é aleatória, pois visa um público e o que se quer mostrar a esse público. O cenário preparado aproxima a imagem de outros interesses ou intenções como, por exemplo, o de apresentar uma determinada realidade ou a alteração dessa realidade” (*idem*).

Neste estudo consideramos imagem não a síntese que chega à retina, mas aquela que resulta de uma produção cultural. Neste sentido, não há imagem sem artifício, produção, dispositivo, e, sendo assim, todas as imagens são construções (cf. Abrantes, *op. cit.*, 12); enquanto produção, ela “não é nunca neutra, mas, sim, localizada, sustentada por um contexto do qual a sua decifração não pode ser desligada” (Porcher, 1982: 192).

As imagens fabricam ilusões, mas nós esquecemos quase sempre que a imagem não equivale à realidade (Abrantes, *idem*). Como refere Gömbrich, “a imagem contém um lado espelho e um lado mapa. O lado espelho é o lado da analogia, da mimesis. O lado mapa é o lado das convenções e das linguagens que a representação em imagem sempre utiliza em maior ou menor grau” (*idem*).

³ Umberto Eco, na obra *História da Beleza* (2004), mostra como o Belo nunca foi absoluto nem imutável. A Beleza assumiu rostos diferentes segundo o período histórico e a região, não só no que diz respeito à beleza física, mas também à divina ou à das ideias.

Toda a imagem é uma mensagem produzida segundo códigos (Sardelich, 2006: 206), se ela é codificada, tecnológica e culturalmente, para a decifrar precisamos de conhecer os códigos (normas, regras, princípios, regulamentos) nos quais foi produzida e apresentada, sob pena de ocorrer uma inadequação como se nos encontrássemos perante uma língua estrangeira desconhecida (Porcher, 1982: 191).

As representações visuais são fontes históricas. O modo como o sujeito se relaciona com a arte é produzido historicamente e culturalmente, como reforça Vygotsky (2005) e Heidegger (1991: 62), ao garantir que a “arte tem uma história e a arte funda a História”. O olhar de cada época sempre foi capturado. Os quadros culturais, sociais, históricos e geográficos fazem parte do enredo espaço-temporal colectivo no qual interage o artista, intervêm aos níveis da experiência pessoal e da aprendizagem, pois “toda a obra de arte é filha do seu tempo” Kandinsky (1999: 21).

Os dados biográficos, a personalidade, as experiências culturais do artista — factores individuais — são igualmente determinantes na percepção estética (Vigouroux, 1999: 215; Wölfflin, 1996: vi-x). A maneira como vemos e representamos graficamente “depende e varia com a experiência, prática, interesses e atitudes” Goodman (2006: 41).

O homem é um ser-no-mundo e pela necessidade de se sentir bem entre as coisas, tem necessidade do belo, a experiência estética reconcilia-o consigo mesmo. Ele é capaz de criar e apreciar beleza. A obra de arte, como todo o signo (o que representa algo), realiza o encontro entre o autor e o sujeito receptor (Mukařovský, 1993: 140). A intercomunicação entre a experiência do artista e a do espectador levou Dufrenne a estabelecer uma divisão entre estética do artista — do fazer — e estética do espectador — do aparecer (1981: 10-14).

A afirmação, “a experiência das obras de arte é unicamente adequada como experiência viva”, de Adorno (1993: 199), diz muito sobre a relação entre contemplador e contemplado, pois “a experiência estética é viva a partir do objecto, no instante em que as obras de arte, sob o olhar, se tornam vivas”. Logo, o carácter processual imanente da obra é libertado pela imersão contemplativa, porque “ao falar, a obra transforma-se em algo que em si se move [...], resolução dos antagonismos que toda a obra necessariamente em si traz” (*op. cit.*, 200).

Também na percepção estética, sujeito e objecto são integrantes um do outro. Como sublinha Morin (2003: 55-66), “o mundo está no interior do nosso espírito e este no interior do mundo”. Por isso, sujeito e objecto, abandonados a si próprios, são

conceitos insuficientes: “o sujeito emerge ao mesmo tempo que o mundo”. A relação sujeito-objecto subsiste mesmo nas obras não-figurativas ou atípicas. Nessas ele também adota uma posição perante o objecto, rejeitando-o (cf. Adorno, *op. cit.*, 186).

O objecto estético está duplamente ligado ao sujeito produtor — daí ser válido nomear o mundo do objecto pelo nome do seu artista (mundo de Racine, de Mozart ou de Van Gogh), como se fez ao atribuir às terras desconhecidas o nome do primeiro que nelas desembarcou (Dufrenne, 1981: 55). A entrada nesse mundo é feita pela percepção, pois “o espectador é responsável pela epifania do objecto estético” (*op. cit.*, 17).

Objecto estético e obra de arte não se identificam. O campo do objecto é mais amplo, abarca o mundo natural. É possível e comum viver uma experiência estética perante a natureza. Ora, o objecto só é estético se percebido esteticamente. A obra de arte, se percebida esteticamente, torna-se objecto estético, este é confrontado com os conceitos de natureza, forma e mundo (Dufrenne, 1981: 10-14).

Na disposição perceptiva da obra de arte, no que se refere à sua mutabilidade através dos tempos, “deveremos dar a maior importância ao estudo das transformações que se deparam à nossa atitude — não só psicológica, mas justamente fisiológica — acerca do mundo externo, e daí o transformar incessante, embora imperceptível, dos nossos modos de percepção” (Dorfles 1979: 23). Assim, para a compreensão das formas de arte, não é possível equiparar a nossa atitude perceptiva à de indivíduos de outros tempos, pois “não há dúvida de que os elementos de ritmo, simetria, contraste cromático, perspectiva, escala, etc., foram vividos de maneira diferente pelos homens de épocas longínquas” (*ibidem*, 24).

As concepções visuais progridem como tudo que decorre do ser vivo. A análise da construção do olhar terá de reflectir sobre as formas de concepção visual e o sistema de leis que as regulam, dado que têm uma importância decisiva nos conteúdos.

Na opinião de Worringer (1992: 15), “todos os fenómenos artísticos são misteriosos enquanto não compreendemos a necessidade e as leis da sua formação”, isso inclui a possibilidade da presença de uma lei que os justifique. Quer se trate do pintor, do escultor ou do poeta, não fazem mais do que exprimir imagens construídas pelo cérebro. Estas reportam-se ao mundo exterior ou à vida interior. Toda a obra situa-se em relação a duas realidades: o ser humano e a natureza. Há artistas que se propõem imitar a natureza, outros a exprimir o seu eu mais íntimo (cf. Vigouroux, 1999: 233).

As duas inclinações foram enunciadas por Worringer, em *Abstraktion und Einfühlung*, estabelecendo uma polarização entre abstracção e empatia. Nesta obra, do início do século XX, empatia (*Einfühlung*) seria a gratificação que o homem sente ao se deparar com o belo na forma externa das coisas orgânicas. Esta experiência considera a natureza como fonte pacífica de recursos vitais, o indivíduo desenvolve uma empatia que se manifesta na arte reprodutora do mundo natural.

No sentido oposto, abstracção (*Abstraktion*) seria o prazer do homem ao presenciar a beleza vinda da negação do orgânico, e do mundo natural, que tem um carácter não-empático, refugiando-se na abstracção.

1.2.2. Um percurso pelos modos de olhar

A arte é um fenómeno de ordem cultural, como tal é inevitavelmente reveladora do humano (Ostrower, 1988: 167). Em *A desumanização da Arte*, Ortega y Gasset concretiza uma síntese que nos parece útil à definição de um percurso: “A lei que rege as grandes variações pictóricas é de uma simplicidade inquietante. Pintam-se primeiro coisas; depois, sensações; por último, ideias. O que quer dizer que a atenção do artista começou por se fixar na realidade externa; depois, no subjectivo; por último, no intra-subjectivo” (2003: 154).

Estabelecer uma relação definida entre o tipo de homem e o tipo de arte diferencia, como fez Worringer (1992: 25-42), ao nível das produções, não só o homem “primitivo”, o “clássico” e o “oriental”, mas, também, outros tipos de homem consoante as condições culturais.

Anterior a qualquer tradição e a qualquer história, o “primitivo” só pode ser construído por hipótese (*op. cit.*, 25): “a nossa imagem da humanidade primitiva é falsa” pois, “a força poética da humanidade transformou o homem primitivo em habitante do paraíso, fez dele um ser ideal”. O pensamento do autor de *L’art gothique* foi interpretado por Abel Salazar (2000: 54), para quem, no início da evolução, existe um dualismo do ser entre o homem e o meio. Aquele, “perturbado pelo arbitrário e pela falta de causalidade dos fenómenos, vive em estado de apreensão. Este estado vai apaziguar-se, graças aos repetidos contactos com o mundo, sem jamais desaparecer”. Em consequência desse temor, a necessidade espiritual mais forte no homem devia ser um impulso para valores capazes de o libertar do caos das impressões visuais e intelectuais.

A necessidade “de tornar estável” faz nascer a arte, a língua e principalmente o sentido religioso. “Não se trata de uma escrita linear e fonética, que encerre o pensamento num quadro estreito de significante-significado, mas de um modo de expressão “radiante”, que abre a linguagem para a dimensão do inexprimível”, pois apenas muito mais tarde a escrita se separará da arte, sob o efeito das exigências contabilísticas das primeiras culturas dos agricultores” (Vigouroux, 1999: 51).

A visão inquietante do devir e as contrariedades conduzem-no à fixação do inanimado: “criar uma obra artística é para ele escapar às contingências da vida e à sua determinação, fixar expressivamente um além estável” (Salazar, 2000: 55).

Inclinamo-nos a pensar a representação como cópia da realidade física, porque a convenção dominante é, desde há muito, representar através da maior similitude possível. As figuras do antigo Egipto parecem-nos peculiares e, muitas vezes, primitivas aos nossos olhos, como se os seus autores fossem incapazes de fazer melhor. Porém, o que justifica parte da diferença entre estas e as representações modernas de seres humanos é o resultado de uma convenção diferente na representação (Arnheim, 1997: 51). Erwin Panofsky acrescentaria que a arte egípcia se funda no princípio de que cada parte da anatomia humana deve ser representada fixando o ângulo do qual é melhor vista: o rosto devia ver-se de perfil; o torso de frente; as pernas e pés de lado. O corpo, resultante no seu todo, era de um género nunca visto, mas seria um erro concluir que havia alguma falha na representação. O mesmo acontecendo quando, no plano, as personagens eram representadas numa escala de grandeza consonante a sua posição na sociedade (1989: 52-56).

O método egípcio, quando aplica a teoria das proporções, reflecte claramente a sua intenção artística (*Kunstwollen*) de uma fórmula fixa, dirigida para o imutável, o permanente. Mais do que simbolizar a vitalidade presente, aspira à realização de uma realidade intemporal. Inicialmente o artista construía uma malha de quadrados iguais onde inseria o esboço da sua figura. A estrutura total do corpo seria subdividida em partes iguais ($\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{4}$). Uma vez decidido o tamanho da estátua, os artistas podiam dividir a obra e trabalhar em locais diferentes atingindo uma articulação precisa entre as partes (*idem*).

O artista era um reproduutor ocupado a fazer o que conhecia: descrições pictóricas autorizadas do mundo (Sousa, 2003: 72). Ernst Gombrich refere, a este respeito, que os impressionistas pintavam o que viam, enquanto os egípcios, o que conheciam e o que

podiam. Resolve esta distinção entre ver e conhecer ao indicar que, ao egípcio, não lhe competia ter uma visão própria enquanto em um impressionista como Monet seria o oposto: indiferente à tradição, apresentar-se-ia como alguém capaz de representar as coisas como eram para si (Graham, 2001: 137-147).

Anteriormente a Platão, dificilmente encontramos um “discurso estético” individualizado. As manifestações artísticas dos Gregos, ideológica e morfologicamente, expressam uma filosofia antropocêntrica: interesse na representação do homem; tendência para o idealismo. Danièle Cohn (2007: 319) refere que “a beleza grega é uma força espiritual”. As suas produções, da arquitectura à escultura aplicavam os cânones, rigorosos sistemas de proporções e relações formais. Ao criador requeria-se uma percepção visual que entendesse a flexibilidade orgânica do corpo, a diversidade das vistas que se apresentavam ao olho e o entendimento das circunstâncias em que a obra seria vista (cf. Panofsky, 1989: 52-56).

Distinto deste antropocentrismo, o primeiro objectivo das representações medievais — altamente religiosas na inspiração e no propósito — era dar aos fiéis iletrados alguma instrução acerca dos temas bíblicos para suscitar uma mente receptiva à graça divina (Graham, 2001: 140; Francastel, 1987: 93). A dignidade do divino, intocável perante as contingências do tempo e do lugar, tudo submete à universalidade da representação. Rejeita o accidental, o particular ou o detalhe irrelevante, acentua o constante e o duradouro, recorrendo amiúde à representação simbólica (cf. Arnheim, 1997: 52).

Notamos o poder do símbolo, quando nos reportamos ao tempo em que os homens acreditavam na existência física do Inferno. A visão do fogo tinha certamente para eles um significado muito diferente do que tem hoje para nós porque, como refere Berger (1999: 12), “aquilo que sabemos afecta o modo como vemos”.

A expressão de Abrantes (2005: 11) de que “o Renascimento procurou ver como o olho humano via” ilustra o surgimento de um mundo diferente pela criação de novas regras na figuração. Veronese foi chamado à Inquisição por, nos seus quadros, representar criados e cães, ausentes da pintura da época. Veronese defendeu-se, respondendo “Pinto o que vejo”.

O tratamento da perspectiva, a que Panofsky (1993) chamou *forma simbólica*, existe na arte europeia desde a Renascença e centra toda a composição no olhar do espectador: “é como um feixe luminoso de um farol, com a única diferença de que, em

vez de se dirigir para o exterior, são as aparências que vêm para dentro. As convenções designam estas aparências pelo nome de realidade” escreve Berger (1999: 20). Assim, “tudo converge para o olho do espectador como para o ponto de fuga do infinito” (*idem*). O conhecimento científico, das leis da perspectiva como *prima veritá*, traduziu-se em termos práticos, no domínio da representação do espaço e dos objectos em formas pictóricas (cf. Massironi, 1996).

No mundo de Leonardo da Vinci, visão e entendimento estão em estreita relação, o olho é mediação que conduz a alma ao mundo e traz o mundo à alma. Logo, a verdade assenta no corpo e na alma. O olho do pintor desfaz, pela prática figurativa, o impasse reinante desde o platonismo: ou conhecimento pelos sentidos ou conhecimento pelo espírito. Não existe uma desconfiança quanto aos sentidos, como virá a ocorrer depois de Descartes (Bosi, 1988: 74).

O pintor-cientista deve aprender a olhar. Olhar de perto, como faz o anatomista que observa, em plena luz, as mais finas articulações dos corpos vivos. Olhar de longe, medindo as distâncias dos astros. Fechar os olhos na câmara escura para rememorar “os alinhamentos das coisas” para que as imagens sensíveis, gravadas pela atenção, se transformem em *cosa mentale*, forma geometrizable (*idem*).

A visão do mundo alarga-se. As costas marítimas vão sendo esquadrinhadas. Invocamos aqui Fernando Gil e Hélder Macedo (1998: 77-115), segundo os quais, neste período, os mapas “avançam para o olhar” apresentando as descobertas: a toponímia, a iconicidade das imagens, a riqueza das legendas, as bandeiras e os escudos dão a ver geografia e história, costumes, plantas e bichos, religião, formas políticas e comércio marítimo. Real e imaginário entram em confronto: “o bestiário mítico cede perante um real com força bastante para mobilizar inteiramente a imaginação [...], um dragão no Brasil, furioso, recedendo para o interior, como que compreendendo que a realidade da carta o desalojou definitivamente do espírito dos homens” (*op. cit.*, 94).

O “carácter concreto”, diz Arnheim (1997: 50), “das figuras de Miguel Ângelo, dos retratos de Rembrandt, das árvores de Altdorfer interpreta e avalia a vida nos termos da existência material em vez de mostrar esta existência como um mero objecto de poderes imateriais”. A arte clássica é a arte “tectónica” das verticais e das horizontais bem definidas, da forma fechada e da simetria, aliadas à necessidade de uma ordem: a vista frontal impõe-se como norma.

Um Holbein do século XVI considera este tipo de representação natural, não contrário à natureza. Contudo, a eliminação da geometria que se nos oferece evidente, altera a aparência em todas as esferas: para um clássico como Grünewald, a auréola que circunda o seu Cristo ressuscitado é, obviamente, um círculo, mas Rembrandt, mesmo visando reproduzir a mesma atmosfera solene, não poderia ter recorrido a essa configuração geométrica sem parecer arcaico (Wölfflin, 1996: 170-182).

Panofsky (1993: 63) sumariza que a perspectiva central tornou a representação, *semelhante* ao modo como a percepção traduz o mundo das aparências. Diz semelhante porque, em última instância, a nossa vista resulta da convergência do trabalho de dois olhos, da sua mobilidade, do corpo que os utiliza, da mente que reelabora as suas impressões, da situação relativa das coisas entre si (Sousa, 1995: 50).

A perspectiva é, por natureza, uma espada de dois gumes. Se por um lado, submete o fenómeno artístico a leis constantes e, até, a uma exactidão matemática (vitória do sentido do real), por outro, torna esse fenómeno contingente. Com efeito, essas regras relacionam-se com as condições psicológicas e físicas da impressão visual (cf. Panofsky, 1993: 63). Ainda que “legítima, a perspectiva também é denominada artificial” conta Cauquelin (2008: 29), pois, a sua concreção é definida de acordo com a subjectividade de um ponto de vista.

A atracção pelas projecções “retinianas” perspectivamente deformadas inicia-se quando ocorre o desinteresse do sujeito pela realidade exterior voltando-se para o seu interior. O Barroco manifestou-se sob o signo do tempo, da luz, do sublime mas também do artifício.

Neste sentido, Calabrese (1997: 29) tece algumas observações teóricas acerca da representação do tempo nos temas como a natureza morta e o retrato: “Ao contrário de outros géneros pictóricos em que a relação de perspectiva entre objectos próximos e afastados é sempre fundamental, agora tudo se resolve na proximidade do espectador. A natureza-morta não costuma ter horizontes: o fundo é coberto por uma superfície opaca, por uma parede, por qualquer elemento material ou por uma névoa. Em sintonia com esta eliminação do horizonte e com a representação de uma contiguidade em relação ao espaço exterior está a iluminação que, de natural passa a artificial” (*idem*), e torna o fundo pouco perceptível e, por isso mesmo, contribui para eliminar a distância.

Na visão de Wölfflin (1996: 18-20), o Barroco não significa nem a decadência nem o aperfeiçoamento do elemento clássico, mas uma arte totalmente diferente. Utilizando

um método formalista, que parte da pura-visualidade, o autor resume esta mudança em cinco pares de conceitos opostos: 1. A evolução do linear ao pictórico; 2. A evolução do plano à profundidade; 3. A evolução da forma fechada à forma aberta; 4. A evolução da pluralidade para a unidade; 5. A clareza absoluta e relativa do objecto. Como características dominantes, apontamos a assimetria, o movimento na diagonal, a ausência do ângulo recto, a eliminação dos contrastes, a forma aberta, a ausência de uma postura determinada, em suma uma concepção não tectónica.

A arte romântica valorizou o uso da cor e do gesto para retratar a emoção, serviu-se da mitologia clássica e da tradição como importantes fontes de simbolismo e de recursos, juntamente com uma individualista afectação à natureza, à beleza do mundo natural e ao retrato do poder, sempre idealizados a partir de um eu em que o sentimento e a subjectividade são fortemente exaltados (cf. Arnheim, 1997: 165-181).

O romantismo pode ser colocado como “o modo de ver que começou a dar espaço ao fruidor da obra” (Abrantes, 2005: 14) e o início da visão de que o “fazedor de imagens” é parte integrante do discurso (Berger, 1999: 14). Com Miguel Ângelo e Leonardo teve início uma progressiva conquista tendente à valorização do processo de criação em si mesmo. Dá-se gradualmente uma qualificação das pinceladas, das marcas do cinzel e dos dedos, e, dos esboços preliminares, como obras de arte de pleno direito (Arnheim, 1997: 56). Neste sentido, de valorização do acto do sujeito criador, e seguindo Mukařovský (1993: 48), aportamos no fazer impressionista. Uma das suas normas é a tendência para reproduzir a percepção sensorial pura, não deformada por nenhuma interpretação intelectual ou emocional.

Malraux afirmou que “a pintura se destina em primeiro lugar ao olhar” (2000: 60-63). Os teóricos do impressionismo afirmavam que a vontade inicial do artista consiste em submeter tudo à sua criação: em primeiro lugar, o objecto mais bruto, mais nu. O seu símbolo é *A cadeira* de Van Gogh. Não a cadeira de uma natureza morta holandesa, transformada graças à luz e àquilo que a rodeia num elemento de tranquilidade, mas a cadeira isolada, apenas como sugestão de um miserável repouso (*idem*). Veja-se também *Os comedores de batatas*, para testemunhar a carga simbólica do seu conteúdo ou *Os sapatos*, provavelmente os do próprio artista, num auto-retrato objectual.

Irrompe, enfim, o conflito que há muito opunha o pintor ao “mundo exterior”, visível na posição de Malraux, que defendeu “a paisagem tornar-se-á cada vez menos aquilo a que até então se chamava uma paisagem, pois a terra vai desaparecendo. Na

natureza morta acabaram-se os cobres, o bricabraque e a cozinha, e todos os objectos a que a luz transmitia vida”. Esta natureza morta, que abandona a cintilante vidraria holandesa, acabará por encontrar os maços de tabaco de Picasso (*idem*). Ernst Gombrich (1960, *apud* Malraux, *op. cit.*, 63), que proferiu que os cubistas comentavam as “complexidades não resolvidas da visão”, descreve o seguinte episódio, sobre o avanço desse “mundo interior”:

Uma senhora visitou o ateliê de Henri Matisse e pôs-se a olhar para um dos seus retratos. Entretanto, contou ao artista, o que a incomodava naquela imagem: o braço da mulher era comprido demais. Matisse respondeu-lhe com muita sinceridade. “A senhora está enganada, madame. Isto não é uma mulher. Isto é um quadro.

O único rosto com o qual o pintor moderno “negoceia” é o seu. Rembrandt terá sido o primeiro mestre cujos modelos recaram ver o seu retrato (*idem*). A anexação do modelo pelo pintor, do mundo pela pintura, assume então um carácter sem precedentes porque, pela primeira vez, os artistas deixam de reconhecer o valor supremo da civilização na qual vivem. O artista exterioriza-se no quadro, transformando-o em espelho e projecção.

Neste sentido, Arthur C. Danto (1961, *apud* D'Orey, 2007: 79-80; 99), relembra Shakespeare, Hamlet, Acto III, Cena IV, insistindo no do poder da arte para nos revelar a nós mesmos, como um espelho erguido diante da natureza:

Hamlet - Nada vedes aí?

Rainha - Absolutamente nada; e, no entanto, vejo tudo o que lá está.

Hamlet reconheceu uma característica notável das superfícies reflectoras, a saber: mostrarem-nos aquilo que não poderíamos perceber de outro modo — a nossa face e a nossa forma —, de igual modo, a arte nos revela a nós mesmos, na medida em que é semelhante a um espelho.

A fotografia, desde 1835 com Daguerre, alterou indelevelmente os modos de ver, dando uma objectividade sem precedentes às representações.

Em A capacidade criadora da visão, Matisse declarou que “a pintura serve ao artista para ele exprimir as suas visões interiores. Ver é já em si um acto criador, que exige um esforço violento”. O pintor “não precisa de se preocupar com pormenores insignificantes, para isso existe a fotografia, que é melhor e mais rápida.” (*apud* Hess,

1989: 71). A invenção da fotografia foi, antes de tudo, “a introdução de uma técnica de conversão duplicadora das coisas em imagens destas” (Almeida, 2002: 23). Segundo Berger (2003: 53), trinta anos após a sua invenção, como divertimento de uma elite, o uso da fotografia já estava alargado aos arquivos policiais, reportagens de guerra, reconhecimento militar, pornografia, documentação, álbuns de família, cartões-postais, registos antropológicos, moralismo sentimental ou tentativas inquisidoras.

Perante tal expansão, Walter Benjamin (1992: 115-136), em *Pequena História da Fotografia*, deparando-se com o retrato do jovem Kafka, demonstrou o declínio histórico da aura — a aura é “o corpo irradiado pelo olhar” (Gil, 2005: 57). O jovem “na sua infinita tristeza” contrasta com as primeiras fotografias em que os homens não lançavam ao mundo um olhar desolado e perdido. Havia uma aura em torno deles, um meio atravessado pelo seu olhar que lhes dava a sensação de profundidade e segurança” (*ibidem*, 124).

A fotografia, vista no seu início como uma grande e misteriosa experiência, banalizou-se perdendo atributos com a sua massificação. Na opinião de Berger (1999: 22), o visível acabou por significar algo de diferente e isso reflectiu-se imediatamente na pintura. Aos olhos dos impressionistas, esse visível já não surgia para ser visto. Pelo contrário, num fluxo constante, tornou-se fugidio. Também para os cubistas, o visível deixa de ser aquilo que se vê à vista desarmada e passa a ser a totalidade das vistas possíveis partindo de pontos à volta da pessoa ou objecto a ser descrito.

A fotografia também modificou a prática de ver os quadros que foram pintados anteriormente à sua invenção. Antes, a singularidade da pintura fazia parte da singularidade do local onde pertencia, pois aí residia. Era parte integrante da construção para a qual tinha sido executada. Por vezes, era transportável, mas nunca podia ser vista em dois locais em simultâneo. Quando a máquina reproduz um quadro destrói a singularidade da sua imagem, resultando que o seu significado se modifica, se multiplica e fragmenta em múltiplos significados chegando a milhões de pessoas e por cada uma é visto num contexto diferente. O quadro viaja ao encontro do espectador. (Berger, 1999: 22; Benjamin, 1992: 71-113). Mas, “mesmo na reprodução mais perfeita falta uma coisa: o aqui e agora da obra de arte — a sua existência única no lugar em que se encontra” (Benjamin, 1992: 77).

Os pintores encararam a fotografia como mecanismo meramente técnico, não era arte, e assim devia ser olhada. Igualmente, Baudelaire viu nela apenas “um modo

mecânico de reproduzir a imagem do mundo” (Coli, 1988: 234). O seu aparecimento forneceu conteúdo ao olhar generalizado, “as mãos ficaram aliviadas e o olho hipervalorizado”. Pela primeira vez, continua Benjamin (1992: 76) “no processo de produção da imagem, a mão foi afastada das responsabilidades artísticas mais relevantes, que agora cabiam unicamente ao olho. Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível da palavra oral”.

A fotografia para representar a vida “terminava onde esta terminara, tanto mais paralisada quanto não dispunha de ficção (a vontade de representação sempre se aplicou tanto ao já conhecido como ao que nunca se viu). Se fixava o salto de uma dançarina, não conseguia que os Cruzados penetrassem em Jerusalém” disse Malraux (2000: 72).

No século XX, no período entre as duas Guerras, a fotografia tornou-se o meio dominante e mais “natural” de nos reportarmos às aparências, demonstram-no o testemunho de Paul Strand e Walker Evans (Berger, 2003: 53).

Uma fotografia não é apenas uma imagem, uma interpretação do real; para Susan Sontag ela é também “um traço, algo directamente copiado do real, como uma pegada ou uma máscara mortuária”. Ela difere de qualquer outra imagem porque “não é uma versão, uma imitação ou uma interpretação do seu tema, mas na verdade um traço dele. Nem uma pintura ou desenho, por mais naturalista que seja, pertence ao seu tema assim como o faz a fotografia”. A sua verdadeira força reside nas possibilidades que oferece de interpretação da realidade, nela há uma série de símbolos, captados pelo produtor, ansiando que o receptor os interprete e complete com mais símbolos do seu repertório (*apud* Berger 2003: 55). A interpretação, segundo Paul Ricoeur (1987: 15), é “o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido escondido no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal”.

Afastando-se da “fotografia-segundo-o-fotógrafo”, Barthes (2006: 18), centra-se na questão da interpretação, nos mecanismos do olhar, dizendo que só tinha à sua disposição duas experiências: “a do sujeito olhado e a do sujeito que olha”. A fotografia já não é o objecto que se revela é sempre e tão simplesmente o “particular decisivo”.

O mesmo autor destaca duas atitudes perante a fotografia: a primeira, de indiferença, pois as fotografias de um jornal podem muito bem “não me dizer nada” (*apud* Sartre), o que significa que eu as olho sem lhes reconhecer a existência de sentido. A segunda, pelo contrário, se eu as abordar como espectador (Spectator), pelo

“sentimento” não como um tema, mas como uma ferida: vejo, reparo, sinto, portanto, olho (cf. *op. cit.*, 30).

As imagens fotográficas são legitimadoras de acontecimentos. Cada fotografia que se tira é uma maneira de dizer à nossa memória o que deve ser guardado e o que deve ser esquecido. Ao conservá-las estabelecemos um ritual, através do qual reafirmamos a nossa identidade. O que é lembrado foi salvo do nada. O que é esquecido foi abandonado” (Berger, *op. cit.*, 58). A câmara salva um conjunto de aparências de serem inevitavelmente recobertas por outras, ficam preservadas. Antes da sua invenção apenas a memória podia fazer isso.

As fotografias em si oferecem aparências instantâneas, não preservam significados como a memória. Significado é o resultado de entender funções, acontece no tempo e tem de ser aí explicado. Só aquilo que narra nos pode fazer entender” (cf. *op. cit.* 55-56). Em O Narrador, W. Benjamin (1992: 27-28) faz a apologia da arte de narrar, ela “é a experiência [...] que nos determina a distância e o ângulo de visão”. A narrativa, que durante muito tempo prosperou no círculo do trabalho manual, é também, como que uma forma artesanal de comunicação [...]. Por isso, “a narrativa, tem gravadas as marcas do narrador, tal como o vaso de barro traz as marcas da mão do oleiro que o modelou” (*op. cit.*, 37).

O acto de ver-se a si mesmo — sem ser num espelho — é recente. O retrato pintado foi, até à difusão da fotografia, um bem restrito, destinado a marcar um estatuto social e financeiro. Arnheim (1996: 37) relata que alguns antropólogos ficaram surpreendidos ao descobrirem que em grupos não familiarizados com a fotografia, as pessoas ainda têm dificuldade em identificar as figuras humanas em imagens. Barthes (*op. cit.*, 20) confessa que “gostaria que existisse uma História dos Olhares”, pois, “a partir do momento em que me sinto olhado pela objectiva, tudo muda: preparo-me para a pose, fabrico instantaneamente um outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem [...] sinto que a fotografia cria o meu corpo ou o mortifica a seu bel-prazer” (*op. cit.*, 18-19), é o aparecimento de eu próprio como outro.

Na cultura do espectáculo, numa espécie de presente eterno: a memória deixa de ser necessária ou até desejável. Com a perda da memória, perdemos também as continuidades de significado e do julgamento. Sontag (*apud* Berger, 2003: 59) refere que a câmara — vigiando-nos como um deus — regista com o fim de esquecer. A sua teoria em Sobre a fotografia, ainda que datada, localiza esse deus do capitalismo na história:

“uma sociedade capitalista requer uma cultura baseada em imagens. Precisa de fornecer vastas quantidades de entretenimento a fim de estimular as compras e anestesiar as feridas [...]. As câmaras definem a realidade de dois modos essenciais à sociedade industrial avançada: como espectáculo (para as massas) e como objecto de vigilância (para os dirigentes). A produção de imagens também oferece uma ideologia dominante: mudança social é substituída por mudança de imagens (*idem*).

O olhar da contemporaneidade terá de incluir os olhares que a televisão forjou; como qualquer outro meio de comunicação, “a TV não é o espelho da sociedade: a televisão é a Casa dos Espelhos da sociedade — tanto mostra o que é como é, como aumenta, desfigura, ridiculariza-se, ridiculariza-nos, brinca, desforma, inventa, ficcionaliza” (*apud* Abrantes, 2005: 12).

1.3. Ver e olhar — a perspectiva filosófica

A separação entre corpo e alma, bem como a desconfiança em relação aos sentidos, quanto à possibilidade de unidade, continuidade e indivisibilidade do Ser é iniciada por Platão (Chauí, 1998: 48). O olhar, doravante de cariz metafísico, deve ser arrancado ao seu estatuto natural e educar-se para o “alto”, para que a visão busque a sua medida na contemplação das coisas divinas. Educação metafísica, que reclama a alteração da atitude de prisioneiro das trevas em que o homem se encontra. Platão preconiza uma transubstanciação do olhar, cuja última vontade é a divinização da realidade humana (Bornheim, 1988: 90).

A natureza deixa de manifestar-se a partir de si: a verdade, enquanto adequação, vincular-se-á à precisão do olhar que, vendo correctamente, ordena o que se vê. Abre-se caminho para um novo estágio do olhar: o vínculo com a interioridade; o privilégio da alma perante o corpo, revelados em Santo Agostinho: “não caminhaes para fora; entra dentro de ti mesmo; no interior do homem reside a verdade...” (*apud* Bornheim, *idem*).

A teologia cristã enredou-se em subtilezas e antinomias verbais, coube à arte, no mundo pós-medieval, restabelecer a união corpo-alma numa perspectiva imanente. (Bosi, 1988: 74). A síntese porém tornar-se-ia vacilante à medida do aprofundamento, pela cultura moderna, das linhas opostas entre empirismo e racionalismo: doravante ou só os sentidos ou só a razão devem ser responsáveis pelo verdadeiro saber.

Leonardo concede ao olho o poder de captar a *prima veritá* de todas as coisas (*ibidem*, 75). Essa exaltação do olho, sol da mente (que as línguas célticas faziam: *sûl* significa olho em irlandês arcaico e no dialecto bretão) confirma a aproximação do olho ao sol. Tal não sucede com o olho do racionalismo clássico que examina, compara, esquadrinha, mede, analisa, separa. É um olho que só é capaz de perceber no objecto a sua objectividade e de tudo tratar como não-sujeito, leia-se Descartes, na *Regulae ad directionem ingenii*: “As ciências [...] consistem totalmente em um conhecimento do espírito; as artes [...] requerem algum exercício e disposição habitual do corpo” (1628, *apud* Bosi, *op. cit.*, 76).

O olhar foi submetido às exigências do conhecimento intelectual no *Tratado da Pintura*, de Leonardo (anatomia e fisiologia da visão; teoria da luz e teoria da perspectiva: natural, aérea, cromática). Contudo, são as invenções de Galileu e o *perspicillum* (telescópio), instrumento que facultou o acesso à mensagem das estrelas, que melhor permitem compreender projecto cartesiano. O telescópio anunciou o conflito entre o que é visto a olho nu e o que não é, porque modifica distâncias, luminosidades, movimentos, grandezas: revela.

A verdadeira visão é para Galileu proporcionada pela geometria da luz e das lentes. O telescópio prova-lhe que os nossos olhos não conseguem ver. Os olhos estorvam a visão: “essas coisas só podem ser compreendidas através do sentido da vista, que a natureza não nos deu perfeita a ponto de nos permitir discernir tamanhas diferenças. Antes, o próprio instrumento da visão, o olho, introduz estorvos e obstáculos que lhe são próprios” (*apud* Chaui, *op. cit.*, 55).

A argumentação de Galileu é revolucionária: o *perspicillum* não é apenas mero auxílio para ampliar o tamanho dos objectos, mas um instrumento de correcção da visão. No objecto tecnológico é a razão que ensina a ver, corrige e liberta o olhar para a visão eficaz (Sicard, 2006). O olho converte-se em agente obediente do pensamento e a percepção purifica-se para servir as operações intelectuais da geometria, da álgebra e da mecânica. Prospera a distinção iniciada por Locke entre qualidades primárias (objectivas) e secundárias (subjectivas) (cf. Chaui, *op. cit.*, 55).

O desenvolvimento da óptica e da dióptrica⁴ moderna alterou o que para os olhos era vestígio do espiritual e do divino. A nova ontologia da representação e da evidência intelectual suplanta a anterior “simpatia universal” (*ibidem*, 52). Desta passagem são visíveis dois sinais: o primeiro é dado pela *Astronomia Nova* (1609), de Kepler, onde se desfaz a distinção milenar, entre *lux* (luminoso) e *lumen* (iluminado). Kepler descreve três luzes do mundo: Deus, o Sol e a alma humana. Um segundo sinal é oferecido por Charles de Bovelles distinguindo os olhos do corpo e o olho do espírito (cf. Chauí, *op. cit.*, 53).

Esse auto-iluminado olho do espírito, presente em *Que são as Luzes?*, de Kant — que afirma *Sapere aude!* (ousa saber!) — faz-se critério e medida de toda a visibilidade, externa e interna e coloca-se a si mesmo como consciência reflexiva. Luzes que recusam o *intuitus mentis* cartesiano, por ser dogmático, e o delírio dos *illuminati*, por ser irracional, libertando a razão da metafísica e da teologia (*idem*, 44).

O pensar neutraliza tudo quanto na visão seja indecomponível pela intelecção. Esta transição da fé perceptiva para a atitude analítica é testemunhada nos versos de La Fontaine, *Um animal na Lua*⁵.

À pergunta, “Quem é o sujeito do olhar?”, modernos e idealistas responderão: o intelecto, a consciência constituinte do objecto. Mas, o que vê o olho intelectual, senão ideias e conceitos; quando à superfície das coisas se depositam fantasmas, simulacros, cores, odores, sabores, texturas...? Justamente aqueles que o nosso corpo percebe e toma por realidade (cf. Chauí, *op. cit.*, 57).

Goethe afirma que o conhecimento do mundo inorgânico não pode modelar o conhecimento do mundo vivo, o qual forma com a mente humana uma unidade profunda. Ao assumir um olhar distinto do físico-matemático de Galileu e Newton, Goethe aproxima-se de Leonardo; procura um olhar que exprima e reconheça forças e estados internos, tanto no sujeito, quanto no outro. A percepção do outro depende da leitura dos seus fenómenos expressivos, de entre os quais o olhar é o mais carregado de

⁴ Estudo dos fenómenos produzidos pela luz refractada ao atravessar meios de densidades diferentes.

⁵ “Pendant qu’un philosophe assure / Que toujours par leurs sens les hommes sont dupés / Un autre philosophe jure / Qu’ils ne nous ont jamais trompés. / Tous les deux ont raison : et la philosophie / Dit vrai, quand elle dit que les sens tromperont / Tant que sur leur rapport les hommes jugeront. [...] Mes yeux, moyennant ces secours / Ne me trompent jamais en me mentant toujours” (*apud* Chauí, 1988: 45).

Enquanto um filósofo assegura / Que pelos sentidos os homens são sempre esbulhados / Um outro filósofo jura / Que nunca nos enganaram / Ambos têm razão, e a filosofia / Diz o verdadeiro quando diz que os sentidos enganarão / Enquanto por eles os homens julgarem [...] / Meus olhos, graças a esse socorro [da razão] / Nunca me enganam, mentando-me sempre.

significações (*ibidem*, 77), pois já no século XVIII “o homem [...] teme mostrar toda sua alma; sabendo que ela se refugia nos olhares” (cf. Courtine, 1995: 8).

Merleau-Ponty (2006: 43) responde à questão “Quem é o sujeito do olhar?” ao enfrentar a divisão reinante entre o olhar e a visão correcta-corrigida pelo pensamento: “não há visão sem pensamento. Mas não basta pensar para ver: a visão é um pensamento condicionado, nasce em virtude do que acontece no corpo, é excitada a pensar por ele. Ela não escolhe ser ou não ser, nem pensar isto ou aquilo. Ela deve trazer no seu coração este peso, esta dependência que não lhe podem advir de uma intrusão exterior”. Ao abrir *O olho e o espírito* com a proposição “a ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las”, Merleau-Ponty (2006: 13) afirma que “só a experiência sensível” pode revelar a cegueira da consciência.

Esta junção está bem patente em Pessoa (1914), quando escreve “o que em mim sente está pensando”, no poema *Ela canta, pobre ceifeira*, ou na citação de Merleau-Ponty a Cézanne (2006: 19) “eu sou a consciência da paisagem que se pensa em mim”.

O nosso corpo, entendedor e reflexivo é visível e vidente, desde a Renascença foi relativamente comum pintar no lugar dos olhos uma pequena janela que, por analogia, permite ver para dentro e para fora. Leia-se a convicção de Leonardo da Vinci (*apud* Chaui, 1988: 31):

Não vês que o olho abraça a beleza do mundo inteiro? [...] É janela do corpo humano por onde a alma especula e frui a beleza do mundo, aceitando a prisão do corpo que, sem esse poder, seria um tormento [...]. O espírito do pintor deve fazer-se semelhante a um espelho que adopta a cor do que olha e se enche de tantas imagens quantas coisas tiver diante de si.

Crença que se revelou fulcral quando, na retórica do século XVII, se estudava o “ar da fisionomia” insistindo nos olhos como “o lugar onde se pode perceber a actividade da alma”. Também o espelho teve um lugar privilegiado fora ou dentro do quadro: era com ele que se avaliava a pintura genuína do modelo, era por ele que se configurava o longínquo como paisagem, era nele que o pintado se via. Em *El Ojo y la Idea*, R. Pierantoni (*apud* Chaui, *op. cit.*, 34) expõe que “a metáfora literária da janela produz uma extraordinária família de imagens, sobretudo entre os pintores nórdicos”. O pintor tende a representar com contornos nítidos uma janela, na parte anterior da córnea e da íris,

uma janela que aparece como que reflectida por um espelho convexo. De facto, os olhos converteram-se em janelas da alma expondo o nosso interior, ou em espelhos do mundo, reflectindo factos ou esperanças.

As expressões “ruminação do olhar” e “inspiração, expiração, respiração no Ser”, são descrições merleauPontianas da pintura como filosofia figurada da visão, como defende Marilena Chaui (1988: 59):

Quando olho uma piscina, vejo ladrilhos ondulantes, a paisagem em torno habitando o espelho das águas que, quase aéreas, vão com seus reflexos pousar nas coisas mais ao longe. Como seria vista pelos filósofos empiristas e intelectualistas? Ao ouvi-los, descobrimos que julgam ver os ladrilhos, apesar das ondulações, dos “espelhamentos” e dos reflexos das águas [...]. O que é a peculiar visão analítica que purifica a promiscuidade do visível? O olhar de um espírito desencarnado que só pode conhecer sob a condição expressa de não ver. Ver, assim como tocar ou mover-se, “não é uma decisão do espírito”, não nasce do “eu penso”, enunciado pela “coisa que pensa”, mas origina-se no corpo como um sensível que, silenciosamente, diz “eu posso”.

A visão faz-se no meio das coisas e não fora delas. As coisas são profundas, uniões de cor, volumes, texturas, superfícies, que se cruzam com odores, sabores, toques, olhares. “Uma cor não é uma coisa, não é um átomo colorido, nem apenas comprimento de ondas luminosas, mas concreção de visibilidade, pura diferença e diferenciação entre cores”. Quando o vermelho é tecido vermelho, pontua o campo dos vermelhos: a roupa dos cardeais, a bandeira da revolução, o sangue derramado (cf. Chaui, 1988: 58). Entre as cores há o mundo do vermelho e cada vermelho é um mundo.

O que pedem as coisas ao olhar e, particularmente, ao do pintor? “Que desvende os meios pelos quais elas são visíveis aos nossos olhos”. Que mostre como a luz, a iluminação, a cor, a sombra, o reflexo só têm existência visual. Que mostre como “elas se arranjam para fazer com que de luzes, reflexos, cores e sombra, haja subitamente alguma coisa”. O pintor tem de admitir que “as coisas entram nele ou que o espírito lhe sai pelos olhos para ir passear pelas coisas” (*ibidem*, 60). Pegando nas palavras de José Gil (2005: 135): “o olhar do pintor não vê além da visão comum, vê a mesma coisa para nela

escolher outra coisa” e este movimento do olhar basta para alterar a imagem habitual do mundo.

1.3.1. O olho, janela da alma e do entendimento

Leonardo, pintor-cientista, dá ao olho o poder de captar a *prima veritá* de todas as coisas. O olho, janela da alma é o principal órgão pelo qual o entendimento pode obter a mais completa e magnífica visão dos trabalhos infinitos da natureza” (Bosi, 1988: 75). O olho capta as imagens da realidade, mas o olhar não funciona como um instrumento isolado e independente, é membro diligente de um organismo complexo e caprichoso.

A intuição de que o olhar é um movimento vital que irrompe à superfície do corpo sobrevém nítida na afirmação de Goodman (2006: 39): “o olhar chega sempre atrasado ao trabalho, obcecado que está com o seu passado e com velhas e novas insinuações do ouvido, do nariz, da língua, dos dedos, do coração e do cérebro”. Se o olhar invade os demais sentidos tornando-se o cânone das percepções é porque, como dizia Ortega y Gasset (2003: 56), “ver é uma acção à distância”, ou como postula Merleau-Ponty (2006: 26): “ver é ter à distância”.

Os sentidos integram-se numa totalidade: pode dizer-se que um timbre é áspero, que uma textura é luminosa ou que uma música é “melosa”. Merleau-Ponty diz que “os sentidos se traduzem uns nos outros sem precisar de intérprete”. Eu apreendo a diversidade do mundo por este ou aquele sentido, mas todos se integram numa totalidade (Gullar, 1988: 218). A fenomenologia de Husserl e a teoria da Gestalt evidenciaram que as sensações não se separam das realidades que o espírito junta e organiza. O termo Gestalt — configuração ou forma — apenso a um conjunto de princípios científicos extraídos de experiências da percepção sensorial, considera o todo indivisível e articulado na sua configuração: a totalidade é mais do que a simples soma das partes. Este entendimento tem sido aplicado ao procedimento artístico (cf. Arnheim, 1996: p. inum.).

O olho tem um funcionamento semelhante ao de uma máquina fotográfica: existe à frente um sistema de lentes, que recolhe e foca os raios de luz; a íris actua como o obturador e a retina corresponde à película onde as imagens se fixam. Existem até protecções para as “lentes” — as pálpebras! Mas, ao contrário do rolo da máquina, a

retina pode ser utilizada vezes sem conta, continuamente, captando as imagens a um ritmo de dez por segundo, ao longo de toda uma vida (Clark, 1991: 253).

Fronteira móvel entre sujeito e exterior, o olho tanto recebe estímulos luminosos, como se movimenta à procura de alguma coisa que o indivíduo irá distinguir; conhecer ou reconhecer; recortar do contínuo das imagens.

Nas próximas linhas tecemos algumas apreciações relativas à percepção e ao processamento da mensagem.

1.3.2. A percepção

A percepção realiza-se explícita ou implicitamente, segundo “categorias, esquemas, modelos, normas e estruturas, sem os quais tudo não passaria de uma sùmula impossível de ser decifrada” é a tomada de conhecimento sensorial de objectos ou de acontecimentos exteriores (cf. Gullar, 1988: 218; Porcher, 1982: 40).

As múltiplas relações e todo o conhecimento do indivíduo são necessariamente adquiridos pelo mecanismo perceptivo (vd. Damásio, 1998: 102-130; Israël, 1998; Smoke, 2006: 1-34). Os bastonetes e os cones (células sensíveis à luz existentes na retina) convertem os elementos da imagem em impulsos nervosos que, após um processamento preliminar na retina, passam para o córtex visual do encéfalo ao longo dos nervos ópticos (Kindersley, 1992: 1118). Uma vez no cérebro, esses impulsos são ordenados e processados para fornecerem uma imagem mental, estimulando uma vasta gama de respostas conscientes e inconscientes (Clark, *op. cit.*). Apoiamo-nos em Kindersley (1992: 858) dividimos o processo perceptivo em duas fases distintas:

1. A sensação:

Mecanismo fisiológico correspondente à interpretação, feita pelos órgãos nervosos do sistema central, de uma excitação produzida pelo meio exterior. É uma resposta directa e imediata dos órgãos sensoriais a um estímulo básico como a luz, a cor, o som ou o tacto. A sensibilidade aos estímulos varia consoante a qualidade sensorial dos órgãos receptores, a quantidade e a intensidade dos estímulos aos quais estamos expostos.

A sensação é por natureza diferencial, repara-se mais naquilo que se distingue do geral, no que é diferente, nos desvios, nas irregularidades. À medida que o nível de estímulos diminui, a capacidade de detecção das diferenças ou da intensidade dos

estímulos é ampliada. Por essa razão, a atenção aumenta quando um anúncio aparece isolado num intervalo de um programa ou quando, entre vários anúncios a cores, surge um em tons de preto e branco. Esta possibilidade deve-se à capacidade que o organismo tem de alterar os níveis de sensibilidade consoante as condições externas.

2. A interpretação:

Permite organizar e dar um significado aos estímulos recebidos. A interpretação e integração da informação no pensamento dependem de diversos factores:

- A informação tem de ser organizada segundo um padrão. Por exemplo, os objectos percebidos têm de ser distinguidos do respectivo fundo, reconhecidos como em movimento ou estacionários.
- O objecto exige a identificação e o reconhecimento (uma cadeira, uma cara conhecida, um amigo), processo que se apoia na memória.
- A interpretação definitiva sujeita-se, por fim, às atitudes, expectativas e estado emocional do indivíduo. Os objectos que prezamos parecem-nos frequentemente maiores, as pessoas que têm fome têm mais probabilidade de reparar na comida, etc.

O fenómeno pelo qual a mensagem estética (estímulo sensorial) é apreendida foi analisado por Vigouroux (1999: 144-147) que, no seu estudo centrado no plano neuropsicológico, distingue três momentos.

1.º Um período de procura e selecção que compreende:

- Situação do estímulo significativo entre o conjunto dos possíveis.
- Orientação dos órgãos dos sentidos na devida direcção (actividade motora).
- Selecção das sensações recolhidas para reter só os elementos adequados.

Esta fase é bastante activa. São estimulados vários esquemas motores para estabelecer a relação entre os órgãos dos sentidos e o objecto. O olhar “pousa” sobre o objecto e acciona, não só a musculatura ocular, mas também, a da cabeça e do pescoço, por vezes a do tronco e dos membros. Por seu lado, o cérebro efectua uma escolha entre a multiplicidade de estímulos externos e internos, conservando apenas os sinais significativos.

2.º O segundo momento inclui:

- A compreensão.

- A transmissão.
- O tratamento da informação.

Os órgãos dos sentidos analisam e codificam os sinais que recebem, transmitindo-os sob por “impulso eléctrico” por intermédio das vias aferentes, para centros nervosos superiores. Nestas estruturas são tratadas as diferentes componentes das mensagens: aparece uma representação mental do objecto.

3.º No terceiro, ocorre a integração dos dados recolhidos no conjunto das actividades neuropsicológicas. O objecto que se vê e os sons que se ouvem tornam-se fenómenos vividos. A realidade estética é sentida enquanto tal, confrontada com as representações memorizadas e incorporada na própria actividade do universo mental.

Por sua vez, José Gil (2005: 290) indica três níveis de percepção no olhar estético:

- Uma percepção trivial das formas.
- A percepção de um outro espaço em que o olhar descobre de maneira não-trivial, movimentos, relações entre as formas, cores; espaços; luzes e, por fim,
- A percepção do intervalo entre estas duas percepções.

O hemisfério direito está em vantagem para estas funções (processa a informação visual, musical, sente, inventa, interpreta, é holístico, mais envolvido com o sensorial do que com o abstracto), o esquerdo, com funções opostas mas complementares, controla a atenção do hemiespaço direito (*ibidem*, 148).

O olhar pode fixar-se em detalhes de uma estrutura precisa ou deslocar-se à procura de outros dados, apenas uma pequena zona da visão central possibilita uma análise discriminativa. Só os estímulos significativos são bem captados, provocando uma reacção de alerta e uma orientação automática da visão na sua direcção, graças a movimentos oculares que permitem recentrar o sistema sensorial (*op., cit.*, 146-147). A análise, de uma cena ou figura, não se efectua de modo global e panorâmico, precisa de movimentos rápidos dos olhos a “varrerem” o campo visual.

Ao abordar a relação entre imagem artística e espectador, Pierre Francastel (1987: 16) reivindica para a percepção uma parte do trabalho centrada no espírito do artista, outra no espectador, e por fim, a inclusão de ambos num determinado grupo humano. Segundo este autor, o jogo combinatório sobre o qual repousa a percepção da imagem supõe a existência de três níveis:

- o da realidade sensível que cria os *stimuli*;
- o da percepção;
- o do imaginário.

A imagem resultante depende de um processo de reconhecimento e compreensão, “não é um signo do real”. Francastel partilha da opinião de Duarte Júnior (1985: 44-45), segundo a qual a arte “não é linguagem”, pois as suas formas não podem ser consideradas símbolos como o são as palavras.

Sabemos que as aprendizagens implicam uma variabilidade de comportamento visual. Como aponta Vigouroux (1999: 147), “a forma de apreciação não é a mesma quando se trata de uma pintura clássica, de uma obra de Fra Angélico, de Breughel, de Picasso ou de Mondrian”. O sentido da nossa actuação consiste na mudança da realidade, só em relação ao desfecho pretendido organizamos a nossa actividade e escolhemos os nossos instrumentos. Ao fazer essa escolha, “avaliamos apenas aquelas características dos instrumentos que nos convêm para obter o resultado desejado: as outras características são-nos indiferentes e nem sequer existem para nós” (Mukařovský, 1993: 121). Nunca vemos nem ouvimos indiscriminadamente. Pessoas com profissões diferentes, quando se relacionam com o mesmo material, vêem-no cada uma à sua maneira: para o guarda-florestal, o bosque é uma cultura vegetal; para o carpinteiro ou o tanoeiro, é um depósito vivo de madeira; para o caçador, é o refúgio dos animais; para as crianças, o local onde crescem os cogumelos (cf. *op. cit.*, *idem*).

A atitude do ser humano perante o mundo assume distintas posições. Segundo Mukařovský (*op. cit.*, 120), ela não é a mesma quando actua de forma prática, quando procura conhecê-lo teórica ou cientificamente, ou ainda, quando tenta entendê-lo em uma perspectiva religiosa. É possível que estas atitudes se entre misturem, se acompanhem ou se estorvem mutuamente.

Quando tenho uma atitude prática, eu vejo e ouço do mundo exterior somente aquilo que os meus sentidos escolhem para dirigir o meu comportamento, as outras impressões esbatem-se na minha consciência.

Por outro lado, numa atitude teórica, cognoscitiva, a realidade tomada para objecto do conhecimento não é um fim em si própria. Nesse momento, aspiro ir além da realidade que possuo nas minhas mãos ou à frente dos meus olhos.

Uma atitude é uma maneira de dirigir e controlar a percepção. Ter uma atitude organiza e dirige a nossa consciência: é estar favorável a ou desfavorável a (Stolnitz, 2007: 45-60). Uma pessoa pode acolher com agrado e deleitar-se com o que vê ou ser hostil e fria relativamente a isso. O movimento acompanha as motivações internas: os olhos demoram-se mais nos pormenores que apreciamos e deslizam pelos outros.

Como é óbvio, a “atitude estética” não é a adoptada usualmente, mas a chamada “atitude de percepção prática”. “Lemos as etiquetas” das coisas para sabermos como reagir em relação a elas, mas mal vemos as próprias coisas. “Pensando bem, é surpreendente quão pouco vemos realmente” (Stolnitz, *op. cit.*, 48). Contudo, não devemos pressupor que toda a percepção é habitualmente prática como provavelmente o é na nossa cultura, há sociedades que diferem deste padrão.

A percepção em parte alguma é exclusivamente prática. Por vezes, prestamos atenção a uma coisa simplesmente para desfrutar do seu aspecto visual, da maneira como nos soa, ou como se sente ao tacto. Esta é a “atitude estética” da percepção. “Encontra-se onde quer que as pessoas se interessem por uma peça de teatro, por um romance, ou ouçam atentamente uma obra musical. Ocorre mesmo por entre a percepção “prática”, em ocasionais olhares ociosos dirigidos em redor, quando as ocupações prementes do esforço prático nos cansam ou nos deixam, por um momento, entregues a nós mesmos, como quando o turista em férias, mergulhado na tarefa absorvente de guiar [...] numa estrada principal, para chegar ao seu destino, relanceia os olhos pelas árvores, as colinas ou o mar” (*idem*).

Em *A atitude estética*, texto que temos citado, Jerome Stolnitz pensa a percepção estética como “a atenção e contemplação desinteressadas e complacentes de qualquer objecto da consciência apenas em função de si mesmo”. A palavra complacente diz respeito ao modo como nos preparamos para reagir ao objecto. Para o apreciar temos de aceitá-lo tal como é, procedimento nem sempre é fácil porque todos temos valores e preconceitos profundamente enraizados.

No entendimento de Arnheim (1997: 297), “as experiências prévias, as normas e preferências convencionais, as crenças e esperanças, os desejos e os receios”, tudo conta para ajudar a configurar a imagem do mundo concebida pela mente criadora. Neste sentido, não subestimemos o contributo da cultura, pois ela é, diz Castoriadis (2000: 95), “o domínio do imaginário, em sentido estrito, o domínio da poiética, aquilo que, numa sociedade, vai para além do que é apenas instrumental”. Evidentemente, não existem

sociedades sem cultura, “nenhuma sociedade está reduzida ao funcional ou ao instrumental, não se conhecem sociedades humanas que vivam como as sociedades das abelhas ou das formigas”. Encontramos sempre cantos, danças, decorações, coisas que — Castoriadis afirma ironicamente — “não servem para nada”.

A cultura produz uma separação entre os “incultos” e os que foram sensibilizados para a arte e, nos indivíduos pertencentes a este último grupo, uma diferenciação. Na análise de Louis Porcher (1982: 38-40), o que mais impressiona na atitude dos não familiarizados com a pintura, ou outra forma de arte, é uma espécie de cegueira e surdez estéticas muito características. Não se pode dizer que estes sujeitos perante as obras não vejam ou não ouçam, mas sim que vêem ou ouvem substancialmente outra coisa⁶.

Uma característica da percepção destas pessoas pouco instruídas é a adopção, nas suas apreensões, dos mesmos esquemas sensoriais e intelectuais, realistas, utilitários e autocentrados que lhes servem de referencial na vida. Reduzem tudo o que vêem a si mesmas, ao que está à sua volta, interrogando-se, por exemplo, se gostariam de se vestir como as personagens de Velasquez, se a cadeira de Van Gogh é sólida e confortável, se as maçãs de Cézanne podem ser comidas, etc. São realistas na medida em que não compreendem as coisas representadas como pretexto para um quadro que se justifica a si mesmo. Tendem a medir a qualidade da obra pela fidelidade fotográfica. Ou seja, não dispondo dos instrumentos de percepção apropriados, por falta de referencial, aplicam aqueles de que dispõem, capturando a obra desalojada do seu sentido efectivo (Porcher, *op. cit.*, 40). Vêem sobretudo, ou apenas, a comum representação das coisas⁷. Ou têm referenciais diferentes dos ilustrados. Em *O pobre de pedir* (1931), a propósito dos seus

⁶ O advento da cultura de massas quebrou o nexos anteriormente existente entre gosto artístico e classe social. Esta evidência realça o fracasso do gosto como critério de credibilidade para a inclusão ou exclusão relativamente às classes dominantes (Hale, *apud* Tota, 2000: 66-69). No seu estudo sociológico, Anna Lisa Tota demonstra que embora esteja documentado que as classes dominantes têm uma maior probabilidade de privilegiar a arte em relação às classes “trabalhadoras”, só uma minoria dos membros das classes “altas” privilegia efectivamente a arte.

⁷ Nelson Goodman, em *Linguagens da arte* (2006: 61-62), desmonta as ambiguidades do uso comum relativamente às representações: “são imagens que funcionam aproximadamente do mesmo modo que as descrições (abrange todos os predicados, desde nomes próprios a passos rebuscados, quer tenham denotação singular, múltipla ou nula). Tal como são classificados usando várias etiquetas verbais, os objectos também são classificados usando várias etiquetas pictóricas. E as próprias etiquetas, verbais ou pictóricas, são por sua vez classificadas usando etiquetas, verbais ou não”. Assim, refere o autor, há sempre duas questões com respeito a uma imagem “o que se representa (ou descreve) e o género de representação (ou descrição) de que se trata. A primeira questão pergunta a que objectos a etiqueta se aplica, e a segunda pergunta qual das etiquetas de um certo grupo se lhe aplica. Ao representar, uma imagem identifica uma classe de objectos e pertence ao mesmo tempo a uma certa classe ou classes de imagens”. Representar é um relatar. Trata de classificar objectos e não de os imitar, de caracterizar e não de copiar.

jornaleiros, Raul Brandão dizia: “ [...] Diante do cedro majestoso que eu plantei, dizem sempre ao passar: – Que boas estacas para feijões! [...] ”.

A legibilidade da imagem resulta desigual em cada indivíduo, sendo definida pelo grau de correspondência entre a riqueza intrínseca da mensagem e a competência artística do receptor, o que permite:

- A atribuição (autor, período, escola de pintura).
- A interpretação (compreensão).
- O sentimento de familiaridade com a obra (*ibidem*, 41-43).

Saber, por exemplo, que se uma cidade flutua por trás das personagens do primeiro plano numa miniatura medieval, isso alude a uma cidade real, mesmo não obedecendo às “regras” da perspectiva próprias de um espaço euclidiano. Por outro lado, saber também que, numa representação posterior ao conhecimento da perspectiva renascentista, uma personagem suspensa no ar denotará provavelmente uma aparição milagrosa (Panofsky, *apud* Porcher, *op. cit.*, 41).

Conclui-se que, tal como um sistema ortográfico estabelece um sistema convencional — discriminação daquilo que é correcto ou incorrecto —, uma arbitrariedade cultural semelhante rege as produções e as recepções do tipo artístico; a discriminação daquilo que é ou não possível em matéria de combinações formais numa época e num estilo. O desconhecimento dessa arbitrariedade é em si um factor de exclusão.

1.4. Ver e olhar — a perspectiva poética

Alguns pensadores dos limites recentes da modernidade, como Nietzsche, Heidegger, Derrida, Foucault ou Deleuze, lançaram o olhar para além dos usos e das coisas. Procurando novas ligações entre filosofia e literatura abriram à linguagem o trabalho de invenção, de inscrição e de alteração de contextos a que chamamos cultura, e que nos cultiva, elabora, socializa e singulariza (cf. Belo, 2000: 29-30).

Em *A origem da obra de arte*, Heidegger (1991: 58) declara que “toda a arte, enquanto deixar-acontecer da adveniência da verdade do ente como tal, é na sua essência Poesia”. Ora “a essência da arte, na qual repousam simultaneamente a obra de arte e o artista, é o pôr-em-obra-da-verdade. A partir da essência poetante da arte

acontece que, no meio do ente, ela erige um espaço aberto, em cuja abertura tudo se mostra de outro modo que não o habitual” (*idem*).

Diz-se que tem função poética do que contém ou é relativo à poesia e que devido às suas características, dá prazer ou agrada, comove ou faz sonhar; que inspira — ex. olhou para o poético horizonte. Poético é o agradável; belo; comovente; delicado; romântico; o contrário de desagradável, feio, prosaico. Considera-se Poética o estudo sobre a natureza da poesia ou da estética; conjunto de características próprias de um autor, de uma escola, de uma corrente literária ou de uma época. Aristóteles declara na *Poética* (Cap. IX, § 50) que “não é ofício de poeta narrar o que aconteceu, mas sim o de representar o que é possível”. Na poesia narrar o que poderia acontecer é a sua coerência, a íntima conexão dos factos e das acções, as próprias acções ligadas entre si por liames de verosimilhança e necessidade (1994: 170). Não diferem o historiador e o poeta “por escreverem verso ou prosa [...] diferem, sim, em que diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder” (Aristóteles, *op. cit.*, *idem*).

A poesia mais que transposição directa do vivido é a entrada desapressada e silenciosa num outro reino, “onde as coisas acontecem a seu devido tempo, mediante uma disponibilidade de aceitação, de espera paciente e atenção expectante” (Goulart, 1997: 9-10), um devir, confirmado por Drummond de Andrade, que só se efectiva na calma, no silêncio e na concentração: “Penetra surdamente no reino das palavras. / Lá estão os poemas que esperam ser escritos. / Estão paralisados, mas não há desespero, / há calma e frescura na superfície intacta. / Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário. [...]” (*apud* Goulart, *op. cit.*, 10).

A emoção poética ocorre no texto quando “certas combinações de palavras podem produzir uma emoção que outras não produzem” (Valéry, *op. cit.*, 61-62). É uma emoção que advém da característica das coisas e, dos acontecimentos, dos sentimentos e dos actos, que permanecendo aquilo que são quanto à sua aparência, se descobrem todavia numa relação indefinível. Elas solicitam-se umas às outras, associando-se de modo completamente diferente do habitual. O que significa que essas coisas — ou sobretudo as ideias que as representam — de alguma forma mudam de valor.

A concepção de poética na nossa argumentação, segue a proposta de Paul Valéry, em *Discurso sobre a estética* (1937), para quem a obra surgiria algures lá onde a “Estésica e a [...] Poética se emaranham”. No conceito de Valéry, a Estésica incluiria “tudo o que se relacione com o estudo das sensações”, com “excitações e [...] reacções sensíveis que não

têm um papel fisiológico uniforme e bem definido [...], modificações sensoriais que o ser vivo pode experimentar” e nas quais funda toda a sua relação com as artes. Por outro lado, a Poética seria tudo o que respeita à produção de obras e, “uma ideia geral da acção humana completa, desde as suas raízes psíquicas e fisiológicas, até aos seus empreendimentos sobre a matéria ou sobre os indivíduos”, o que permitiria dividir este grupo em duas partes:

- o “estudo da invenção e da composição, o papel do acaso, o da reflexão, o da imitação, o da cultura e o do meio”;
- o “exame e a análise das técnicas, procedimentos, instrumentos, materiais, meios e auxiliares de acção” (Valéry, 1995: 46-47).

De modo semelhante, Tzevtan Todorov (1986: 7-8) defende que para compreender a poética devem distinguir-se duas atitudes: a primeira é chamada de interpretação e consiste em “fazer falar o próprio texto” e revelar o seu sentido; a segunda estuda cada texto particular como “a manifestação de uma estrutura abstracta”.

Reflectindo sobre a relação entre poética e olhar, precisamos de localizar o campo onde a presença de ambos é manifesta e irrefutável: o da experiência estética. O interesse estético é um interesse pela experiência: “Experienciar, assim reza o imperativo estético” (Seel, 1990: 20). Essa experiência “transpõe as projecções do agir prático do quotidiano, não para desmentir as suas limitações e visões, mas para se confrontar, transformando-as, com as possibilidades e fronteiras desta praxis”. O comportamento que conduz a esta experiência faz situar indistintamente o corpo e o intelecto no centro da experiência. Este imperativo de “ser-se” recorda-nos a reflexão de Nietzsche (*Ensaio de autocritica*, 1954, Cap. 2): a grande obra de arte é ver “a ciência sob a óptica do artista, a arte porém sob a da vida...”, porque o ser livre, criador de valores e formas de vida, tem em si a força, a lucidez e a nobreza cujo princípio não é o tu deves, ou o eu quero, mas o eu sou.

A experiência estética é doadora de sentido, na medida em que a interpretação é essa actividade através da qual a obra traz à presença um mundo e desoculta um “estar-no-mundo”, resultado de uma “fusão de horizontes” (cf. Cruz, 1990: 63; Rodrigues, 1990: 29). Ora um “horizonte”, afirma Derrida (2003: 43), “como em grego o seu nome indica é ao mesmo tempo a abertura e o limite da abertura que define, quer um progresso infinito, quer uma espera”, é portanto algo de dinâmico (cf. Tota, 2000: 200 e ss.).

A leitura é um percurso no espaço do texto — não se limita ao encadeamento das letras, da esquerda para a direita e de cima para baixo. A partir do momento em que há um leitor ela deixa de ser imanente. Os factos de significação que constituem o objecto da interpretação, não se prestam à “descrição”, se quisermos atribuir a esta palavra o seu sentido absoluto (Todorov, 1986: 10). Tal como o discurso não pode ser entendido apenas como escolha e emprego de coincidências, num sistema de signos convencional, mas como actividade consumada a partir de sujeitos: “le poème est le moment d’une écoute. Et le signe ne fait que nous donner à voir” Meschonnic (*apud* Graça, 2002: xv).

A imagem poética define-se pela pluralidade de sentidos, pela capacidade de reconciliar os contrários, de exprimir o indizível (Fernandes, 2004: 84). Provém essencialmente “da actividade imaginária do inconsciente” (Jung *apud* Fernandes, 2004: 84). Não é “eco de um passado, na sua actividade tem um ser próprio. Procede de uma ontologia directa” (Bachelard, 1998: 2).

Imagem poética e imagem plástica são mutuamente permeáveis: “aproximando-se da pintura, a imagem ganha em sensorialidade e oferece a si mesma uma constelação de sentidos, latentes na ambiguidade da imagem silenciosa”. Por outro lado, “a pintura aproximando-se da poesia e da escrita, ganha em profundidade ontológica [...] assume a metáfora de uma voz que dá expressão simbólica aos seus enigmas, os enigmas de uma matéria” (Fernandes, 2004: 84).

A palavra em liberdade aponta para a junção possível — coerência entre o *mundo de dentro* e o *mundo de fora* — que nos devolva a origem da escrita no seu sentido mítico inicial. Trata-se, como em toda a via poética, de refazer uma experiência de totalidade (*ibidem*, 85). Assim, na extensiva opinião de Ana Hatherly (2004: 90), a palavra poética transforma-se em meio de que se serve o “espírito criador” para veicular todo o sistema de pulsões a que ela chama desejo. “Imagem-desejo, imagem-anseio, imagem-aspiração, a palavra poética é igual a desejo: desejo de dizer, desejo de ver [...]”.

Maria Filomena Molder (2000: 54) afirma que “quem não está diante da linguagem, mas vagueia pelas suas clareiras, quem é poeta [...] desde o início está mergulhado no poço de vida e sabe muita coisa sobre a linguagem, que não está diante dele, mas no aparo da sua caneta ou a soltar-se debaixo da língua”, o que quer dizer que “a actividade poética não é contemplativa mas criativa”. O poeta, o artista, são tomados pelo dia-a-dia do mundo, arrancam e resgatam a ideia do seu material caótico.

Encontramos na obra de Fernando Pessoa, Ana Hatherly ou Maria Gabriela Llansol, um campo de referências apropriado ao nosso objecto de estudo. Discursos que, pela conjugação de sensibilidade e pensamento, configuram uma acção do corpo e do espírito na íntima relação com o mundo.

Maria João Fernandes (2004: 84) afirma que “no século XX, todos os movimentos de aproximação da palavra à imagem, da imagem plástica à escrita, revelam a tentativa de criação de uma linguagem outra”. Eugénio de Andrade (2000) dá corpo a esta íntima vontade ao dizer que “Já gastámos as palavras pela rua”. É na pintura que verdadeiramente se assume o indizível, que o gesto aceita o secreto vínculo que liga a cor, a luz, o traço, a linha, a forma, ao pensamento. É na união do dito e do não dito, do real e do possível, porque os seus poderes se completam, que essa síntese se pode configurar. A obra poética deixa-nos no limiar desse encontro em que palavra e imagem se invocam em contínuo. Sobre este aspecto, são pertinentes os escritos de Gilles Deleuze, sobretudo *L’image-temps* e *L’image-mouvement*, onde problematiza “o que se vê” e o “que se lê” (cf. Seldmayer, 2000: 308-310).

Encontrar a estrutura mínima de ser em algo que é entre, como o é a própria poesia, entre o silêncio e a linguagem, e ver-lhe o que sustenta sentido, significação e dicção é “um acto regenerador” (Sena-Lino, 2004: 43; 44). Uma atitude que Ana Hatherly sabiamente descreve: “Dantes, eu era um escritor tão ingénuo que quando queria dizer porta escrevia a palavra porta. Felizmente com o decorrer do tempo tornei-me um escritor avisado e hoje quando quero dizer porta escrevo o gato mia” (*apud* Sena-Lino, *idem*).

A palavra adquire uma importância decisiva, é com ela que o poeta realiza o seu trabalho: ele olha o mundo e reinventa-o “no seu jardim feito de tinta”.

A actividade do poeta começa com a escrita, isso significa que a “escrita” não se segue à compreensão e à apreensão da realidade e não é o resultado de uma revelação do “mundo”. Ele escreve não porque compreendeu e apreendeu, mas para compreender e apreender. A sua intenção não é duplicar, mas inventar, criar, produzir “o que o mundo não tem/ o que o mundo não diz/ o que o mundo não é” (Martinho, 2004: 49-50). Evocando Derrida, Casimiro de Brito (2004: 54) diz que a mão que escreve, tal como poderia ser a caneta, ou o estilete (símbolo do estilo) é um “robótico instrumento comandado” do vasto continente indizível que é a vida do autor.

O que define o sujeito é a contemplação, no que o termo tem de duplo ao mesmo tempo concentração e meditação. Enquanto fixa a sua atenção, o sujeito reflecte sobre o sentido do que vai experienciando (Martinho, *op. cit.*, 61). A sua mente, envolvida num permanente exercício de aproximação metafórica, lembra-nos que a contemplação na origem dos textos é poética: a pintura e o texto, como modos do belo tornam-se deleitação-prazer. Eliane Escoubas (1990: 39-40) afirma que, “precisamente um século antes de Kant, um pintor, Poussin, tinha-o pressentido ao definir o belo pictórico como o deleitável”. O acto de presença da pintura seria “o anúncio deste instante em que a visão não é já informação, mas deleitação, momento em que a sensualidade de todos os sentidos se conjuga no olhar. O momento da não-adversidade do ente” (Martinho, *idem* ; cf. Heidegger, *op. cit.*, 59).

Sobre este aspecto é oportuna a reflexão de Fernando Guerreiro (2000: 201-210) acerca das considerações de Diderot no Salon. Em 1759, demarcando-se do “petit goût” técnico, preconiza uma pintura da ideia, o que queria dizer, uma pintura do efeito e simultaneamente poética “de l’exagération, de la poésie”. A esta modalidade elevada da pintura, do “grand goût”, corresponderia como destinatário “un spectateur instruit”, “un homme sensible, “un œil harmonieux”. Diderot propõe uma concepção de processo estético distinguindo dois modelos de mimese: uma mimese restrita, presa aos planos dos “phénomènes” que se limita a produzir uma cópia, e uma mimese alargada, produtiva, “poética”, que toma por objecto a Natureza enquanto “perfectible”.

Trabalho de registo e da restituição “a pintura não é o vestígio de um estado, mas antes a destituição de todo o estado”. O que se instala no quadro é uma génese, uma matriz que gera a visibilidade. Se o quadro não é uma cópia-conforme, é porque a pintura mais do que referencial, é poética.

Leia a história e o quadro para ver se cada coisa está apropriada ao assunto, escrevia de Roma Poussin a Chantelou, em 1637, ao enviar-lhe um quadro. O pintor estaria convencido de que as relações entre texto e imagem se limitariam à “ilustração” e à aplicação directa dos princípios ou regras da leitura às imagens (Marin, 1990: 85-88). Ora, a imagem da pintura não imita, mas “aparece” (Escoubas, 1990: 40): a relação entre texto e imagem não se limita à “ilustração de”, o discurso “da” imagem é na realidade “sobre” a imagem (*ibidem*, 86).

O poeta e o pintor fazem um percurso de “correspondência entre as grafias do mundo e as grafias da alma”, tendo no seu cerne o próprio sujeito e a linguagem

(Fernandes, 2004: 69). Na linguagem o homem converte a sua relação com o meio ambiente (*Umwelt*), num mundo próprio (*Welt*), processo ao qual Ricoeur dá o nome de *metáfora viva*⁸, considerando-o “um movimento hermenêutico tensional e dinâmico” (Rodrigues, 1990: 27).

No universo de Ricoeur, compreender um texto é encadear um novo discurso no discurso do texto, o que supõe que este seja “aberto” (cf. Umberto Eco). A experiência de quem escreve é prolongada por cada um dos seus leitores, uma forma de conquista que “permite o acesso àquele reino do invisível a que chamamos significado, que constantemente se furta e por isso tem de ser constantemente recriado” (Hatherly, 2004: 95).

Escritor e leitor apoiam-se nas forças da imaginação. A “verdadeira” leitura começa quando a presença do texto, a representação propriamente dita, se ausenta diante dos olhos, do mesmo modo que o autor desaparece.

O visual é icónico, “parece-se com aquilo que representa”, porém, “a analogia não é [...], nem uma correspondência, nem um dado imediato da consciência; é um fenómeno cultural e cada cultura tem as suas regras de representação cultural” (Moderno, 1992: 127). Por essa razão, os factos que compõem o universo fictício nunca nos são apresentados “em si mesmos”, mas a partir de uma certa óptica, de um ponto de vista.

Em literatura a importância da “visão de...” é de primeira ordem, porquanto “nunca temos de nos haver com acontecimentos ou factos brutos, mas com acontecimentos apresentados de uma certa maneira. Duas visões diferentes do mesmo facto fazem dele dois factos distintos (Todorov, 1986: 50). O significado da linguagem residiria mais no indivíduo do que propriamente nos símbolos da linguagem, verbais ou não-verbais (*ibidem*, 49-50). De certo modo, esta ideia já estava subjacente em Saussure (1977) ao enunciar os princípios distintivos entre língua e fala: mesmo que se aprendam os símbolos de uma dada linguagem, não está garantida a interpretação unívoca por todos os sujeitos detentores desse código (cf. Todorov, *op. cit.*, 29,30).

Na escrita o ver é sempre um *voir selon*, um ver que se refaz no leitor, que não se impõe como verdade absoluta. É pois, nesta abertura, de acordo com Benedita Basto

⁸ Segundo Catherine T. Fosnot (1996: 189), “as metáforas são extremamente importantes na criação do significado, muito particularmente num poema. Elas desencadeiam significados inesperados ao associar noções muito diferentes [...]. A metáfora tem a ver com o poder de associação. Tem um efeito transformador. Através dela os escritores alteram a nossa existência e o nosso devir [...]. A metáfora está ligada ao ver, ouvir, provar; interpretar o que vemos [...] como se tivesse um significado para além do seu.

(2000: 100), que o pensamento (no caso de Merleau-Ponty) acusa a dimensão literária: é na e pela linguagem que a experiência se constitui e se revela. A obra literária é “uma destas porções mínimas em que o existente se cristaliza numa forma [...] mas como organismo vivo” (Calvino, 2006: 87).

Todo o texto suspende a relação natural com o mundo e o modo de efectuação é sempre singular. Debruçando-se sobre a irredutibilidade do texto, Prado Coelho (2000: 72-73) conclui que “não existe texto em-si-mesmo, como não existe a literatura-em-si-mesma”, e cita Maria Gabriela Llansol, em *Inquérito às quatro confidências* (1996): “E não posso escrever se não estiver próxima, coincidente. Com o meu olhar sobre outro [...]. Procurar olhares, incluir e libertar olhares, entrar dentro de olhares paradoxais, sair deles, sofrer por ver, sorrir por ver ainda mais” (*apud*, Coelho, *op. cit.*, 73).

Numa fenomenologia da leitura, Clarice Lispector descreve: “De manhã na cozinha sobre a mesa vejo o ovo // Olho o ovo com um só olhar // No próprio instante de se ver o ovo ele é a lembrança de um ovo” (1985: 55-56). O que retemos da afirmação é que apenas um primeiro momento supõe a coincidência feliz entre o olhar e a coisa. Valéry (*op. cit.*, 68-70) expôs a propósito, um exemplo: “Eu peço-vos lume. Vós dais-me lume: compreendestes-me”. Mas se essas palavras forem pronunciadas com um certo tom, num certo timbre de voz, elas adquirem outro valor e, “apesar da sua significação finita”, criam a necessidade de serem ouvidas... Eis-nos à beira do estado poético”.

Compreender um texto, diz Paul Ricoeur, “é interpolar entre os predicados da nossa situação todas as significações que fazem do nosso *Umwelt* um *Welt*”. Fazendo eco dessa observação, “devemos alargar o nosso conceito de mundo”, pois o mundo “é o conjunto de referências abertas por toda a espécie de texto, descritivo ou poético, que li, compreendi e amei” (*apud* Rodrigues, 1990: 32).

A reminiscência romântica contida na frase “os grandes autores isolam-se” tem talvez a sua origem na concepção de que a arte não encontraria a “perfeição” na Natureza, mas no interior do próprio homem. Oscar Wilde foca esse subjectivismo da experiência estética ao afirmar: “Quando o homem actua é uma marioneta. Quando descreve é um poeta” (*apud* Veloso, 2000: 150). A personalidade artística é a primeira divisa do escrutínio crítico — as coisas existem no modo como são descritas: “um grande artista nunca vê as coisas como elas são. Se o fizesse, deixaria de ser um artista” (*op. cit.*, 146).

O sujeito apropria-se da realidade, inquirindo-a. Fazendo-o, assume-se a partir de uma posição real: o trabalho poético, de onde emerge o texto. Quando a interrogação a essa realidade é levada a cabo por um poeta, a resposta só pode ser um poema porque, perfilhando a tese de Boaventura de Sousa Santos (1987: 48), “a realidade responde na língua em que é perguntada”. A realidade é, por assim dizer, poeticamente colocada “entre parêntesis de imagens e de metáforas entretecidas com a representação verbal concreta dos seres e das coisas, flutuando entre o sentido comum e o simbólico, a evidência e a visão, o manifesto e o oculto” (Vitorino Nemésio *apud* Goulart, *op. cit.*, 15).

Em cada situação é preciso “criar um modo de exposição apropriado, inventar a lei do evento singular, ter em conta o destinatário suposto ou desejado; e, ao mesmo tempo, pretender que esta escrita irá determinar o leitor que aprenderá a ler, a viver” (Derrida, 2005: 31)

O poeta deve captar a energia vital pela sublimação ou imaginação, sem a dissipar em figuras frouxas. Um Oscar Wilde transgressor esclareceria: “Quando as pessoas concordam comigo fico sempre com a sensação de que estou errado” (*apud* Veloso, 2000: 160). O poema Hatherly (2004: 219) é ilustrador: “Mas o que é um poema / senão / um telescópio do desejo / fixado pela língua? // O voo sinuoso das aves / as altas ondas do mar / a calmaria do vento: / Tudo / tudo cabe dentro das palavras / e o poeta que vê / chora lágrimas de tinta”. Por isso, Wordsworth não era nada interessante para Wilde quando “deambulava pelos lagos e vales, só sendo efectivamente distinto quando regressava ao poema. Um poema tem flores que nenhuma floresta conhece, pássaros que nenhum bosque possui” (*op. cit.*, 147).

Desta forma, o texto poético sobressai como construção, fábrica de sentido, matéria simbólica com que se produzem significados⁹. Prado Coelho (2000: 75) considera que “é preciso ver as pedras e os animais em pessoas e as árvores e os humanos em figuras: pessoas e figuras são lugares de um texto empolgado e expansivo. As pessoas pedem nomes próprios [...]. As figuras solicitam verbos”. Lutar assim é combater o positivismo da linguagem. Citando Llansol: “Ver é fazer e desfazer. É criar linguagem. E

⁹ Consideramos texto “uma unidade perceptível pela visão, audição ou tacto que é tomado por usuários em uma interacção comunicativa, como unidade de sentido. Desta forma, são textos as falas, os escritos, as imagens, os filmes, os programas da televisão, os hipertextos. O texto, então, está associado ao suporte material e à produção de sentido” (Gouvêa, 2006: 3).

criar-me. Tornar-me um *puzzle* onde um dia se desenha um labirinto, outro dia um morro elevado da paisagem, outro dia um quarto escuro...” (*apud* Coelho, *idem*).

Paul Claudel escreveu acerca do conhecimento que “qualquer sensação é um nascimento, sou eu que nasço no mundo sempre que penetro melhor a sua realidade” (*apud* Deshaies, 1997: 15). O olhar é tema privilegiado de Fernando Pessoa para quem tecer em texto é aprender a ver. As várias faces do poeta não se contentaram com um único olhar, ele quis dispor de vários, enfrentando o risco de se perder a si mesmo de vista. A cada heterónimo, e ao próprio ortónimo, corresponderia a um olhar.

A reflexão excessiva e a prevalência da consciência sobre as sensações impedem o poeta da apreensão do objecto pelo puro olhar, verificamo-lo nos poemas de *O cancionero* onde “mais do que olhar, o poeta vê-se olhando”. Um olhar sem ver porque a vida é sonho e tudo é oculto (cf. Perrone-Moisés, 1988: 329). Inversamente, Alberto Caeiro propõe o “simples” olhar sem interrogações metafísicas, contra a procura do mistério a que Pessoa “ele próprio” se aproxima (Pessoa, 1994: 35). O mestre Caeiro opõe o olhar de ver ao olhar de conhecer: “Quem está ao sol e fecha os olhos, / Começa a não saber o que é o sol / E a pensar muitas coisas cheias de calor. / Mas abre os olhos e vê o sol / E já não pode pensar em mais nada” (*op. cit.*, 48). Caeiro apresenta-se solar e sereno, para quem o melhor modo de olhar o Sol, e as outras coisas, é voltar-se para ele e abrir-se à sua luz: “O meu olhar é nítido como um girassol. / Tenho o costume de andar pelas estradas / Olhando para a direita e para a esquerda, / E de vez em quando olho para trás [...] / Sinto-me nascido a cada momento / Para a eterna novidade do Mundo [...]” (*op. cit.*, 44). Para atingir aquele olhar nítido de criança é preciso deixar de pensar: “Creio no mundo [...] / Porque o vejo. Mas não penso nele / Porque pensar é não compreender [...]” (*idem*).

Caeiro é o porta-voz de um realismo originário, desvinculado de compromissos filosóficos, que ignora a divisão matéria e espírito, corpo e alma (Perrone-Moisés, 1988: 334; cf. Merleau-Ponty, 2006). Ele é pagão pelo facto de dispensar o sobrenatural: “Porque o único sentido oculto das cousas / É elas não terem sentido oculto nenhum” (Pessoa, 1994: 89). O seu olhar não é instrumento de análise mas abertura receptiva ao real, “diferente do olhar armado de conceitos, de intenções ou de projecções psicológicas, que separa, que cinde, que destrói” (Perrone-Moisés, *op. cit.*, 335). Porque “Não basta abrir a janela / Para ver os campos e o rio [...]. / É preciso também não ter

filosofia nenhuma. / Com filosofia não há árvores: há ideias apenas” (Pessoa, *op. cit.*, 113).

Saber olhar é preceito de felicidade, cuja proposta de método se anuncia em *Notas para a Recordação do Meu Mestre Caeiro* de Álvaro de Campos. Aí se diz que “toda a coisa que vemos, devemos vê-la sempre pela primeira vez” (*op. cit.*, 158); cada flor é sempre uma nova flor porque já não somos os mesmos, nem a flor e nem a cor já são as mesmas.

2. EDUCAÇÃO VISUAL E EDUCAÇÃO DO OLHAR NUM MUNDO DE IMAGENS

Desde sempre, as artes ajudaram a perceber, a configurar e a dar sentido ao mundo dos indivíduos. O nosso “estar no mundo” pressupõe construção de sentido e abertura à existência; não se caracteriza meramente pelo aspecto biofísico que o associa à vida e à necessidade de assegurar a sobrevivência; é uma experiência sensório-intelectual (Raposo, 2004: 37; Morin, 1996: 67). Entendimento já expresso por Paulo Freire (1997: 64): “estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura [...], sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar [...], sem usar as mãos, sem esculpir [...] não é possível”.

A legislação fundamental do nosso sistema educativo enuncia claramente os objectivos educacionais: contribuir para a realização do educando, através do desenvolvimento pleno e harmonioso da sua personalidade (Sousa, 2003: 35 ss.). “A educação artística justifica-se por si mesma, a sua relevância radica no carácter criativo do Homem” (André, 2009: p. inum.).

A modernidade decretou a autonomia da arte em relação aos conceitos tradicionais de beleza e aos cânones estéticos da representação da natureza. Actualmente, a reflexão estética centra-se “na fenomenologia da percepção (Merleau-Ponty), nos mecanismos da criação (Changeux), na estética da recepção (Benjamin, Jauss) e da comunicação (Habermas), nos níveis das expressões e das linguagens (Goodman), e na multiplicidade de formas e de atitudes de intervenção na vida quotidiana, ou seja, na sua relação simbólica com os contextos envolventes (Dorfles, Danto) ” (Nadal e Xavier, 1998).

A divulgação das formas estéticas, em livros, em meios audiovisuais, na Internet, acompanhando as indústrias de conteúdos artísticos e culturais, apresenta ambivalências: por um lado difunde o conhecimento e amplia a possibilidade de experiências estéticas (Benjamin), por outro contribui para o sincretismo, para a desesteticização e banalização das artes (Adorno) (Nadal e Xavier, *idem*).

Numa sociedade cultural produtora de toda a ordem de iniciativas programadas como “espectáculo”, “a imagem adquiriu preponderância nas formas de comunicação, levando alguns a anunciar a morte da palavra” (Nadal e Xavier, 1998). Neste contexto, ganham relevância e assumem-se fundamentais, os estudos em torno do campo visual:

“the visual field has begun to be explored with a thoroughness and global understanding unique in the history of human self-reflection” (Heywood, 1999: ix).

A Educação é neste tempo de “pós-modernidade” — (tempo que alguns consideram ser uma “modernidade tardia” (Giddens), “modernidade reflexiva” (Beck) ou uma “modernidade líquida” (Bauman). Não obstante, Bauman fala de “sociedade pós-moderna” — considerada por muitos como o melhor dos investimentos (André, *op. cit.*). O conjunto dos talentos humanos e a capacidade para imaginar, criar ou inovar são determinantes (Steers, 2008: 4-7). Paradoxalmente, no sistema educativo português, as expressões artísticas, por excelência promotoras dessas capacidades, são ainda nitidamente menosprezadas (Eça, 2007: p. inum.). Segundo Arthur Efland (2003), a finalidade da educação artística num currículo pós-moderno deveria contribuir para a compreensão dos contextos sociais e culturais dos indivíduos. A mesma actuação seria válida para a arte erudita mas também para as manifestações da cultura popular (cf. Pillotto, 2008: 8). É opinião quase generalizada que as artes são “periféricas e dispendiosas, de nenhuma importância na educação e sem qualquer prioridade” (Ribeiro, 2005: 22; Fróis, Marques e Gonçalves, 2000: 134), sendo mais aceites como actividades lúdicas, confirmando a tese de Emília Nadal (1998) ou Teresa Eça (2000) de que, historicamente, em Portugal, o ensino artístico tem tido um tratamento volátil e pouco consequente.

2.1. Alfabetização visual, leitura da imagem e cultura visual

A Escola tem desaproveitado os benefícios da imagem. Ela foi e ainda é, quase exclusivamente auxílio do “verbal”¹⁰. Na nossa tradição epistemológica, *imagem*,

¹⁰ A imagem, do latim *imago*, no sentido de representação, torna presente algo ausente, ao mesmo tempo que institui uma outra realidade ao objecto ou à coisa representada, pois “toda a imagem é potencialmente matéria de uma outra imagem” (cf. Lévy, 2000: 159). Ela é “um suporte da comunicação visual que materializa um fragmento do universo” (Abraham Moles); “uma vista que foi recriada ou reproduzida. É uma aparência, ou um conjunto de aparências, que foi isolada do local e do tempo em que primeiro se deu o seu aparecimento” (Berger, 1999: 13-14).

A imagem resulta de uma construção mental própria, nunca equivale à própria coisa: veja-se o quadro de René Magritte *Ceci n'est pas une pipe* (1928). A imagem é uma ferramenta de comunicação, “expri-me ideias” por um processo dinâmico de indução e interpretação (Joly, 1999; 2005). Caracteriza-se pelo seu grau de iconicidade, complexidade, universalidade, valor documental, valor estético, qualidade técnica e valor normativo (Sousa, 1995: 75).

Segundo Martine Joly (2003), a imagem deve ser vista como ela é, nem mais nem menos, como um conjunto de signos, substituto elaborado, construído, deslocado, relativo e contextualizado. Cada imagem incorpora uma forma de ver. Mesmo uma fotografia não é um mero registo mecânico. “A imagem não se

imaginação e *imaginário* são termos suspeitos e rejeitados em benefício do “saber”, ou de um tipo de saber, apesar de intrinsecamente a imagem articular dois modos de abordagem dos fenómenos: a ciência e a ficção (cf. Jacquinet-Delaunay, 2006: 118-119,120).

Desde a invenção da imprensa, a imagem permanece como actividade marginal, associada à ornamentação, ao lúdico, ao dispensável. Na escola, o texto tem confinado todo o espaço de leitura, conseqüentemente, “houve uma perda gradual da educação pela imagem, hoje ninguém aprende a lê-la” (Gouvêa, 2006: 5). Ao nível das representações imagéticas, subsistem as bases epistemológicas associadas aos princípios renascentistas de Dürer e Leonardo, circunstância que tem causado, sobretudo desde o impressionismo, sucessivos olhares desenhados na produção e recepção dessas representações (cf. D'Orey, 1999: 780).

A afirmação do *visual* nas últimas três décadas fez sobrevir, nos estudos em educação, referências a conceitos e a práticas centrados na *alfabetização visual*, na *leitura/diálogo da imagem* e, ultimamente, em projectos críticos de trabalho inseridos no âmbito da *cultura visual* (Sardelich, 2006: 204; Barbosa, 1991; Hernández, 2000, Efland, 2003; et al.).

Na opinião de Visi Herrero, a alfabetização “abrange as técnicas e o conhecimento necessários para utilizar a linguagem como um objecto e a tecnologia para trabalhar com ideias em contextos descontextualizados. Inclui um certo tipo de consciência, uma compreensão explícita e consciente das estratégias e dos procedimentos necessários para utilizar a linguagem” (DEB, 1997: 13-14). Ribeiro Dias (*apud* Oliveira, 1997: 60) refere que, para além do étimo e da ideia tradicionalmente veiculada, a palavra alfabetização quer dizer muito mais: “aquisição das técnicas e competências necessárias para trabalhar o mundo e comunicar com os homens”.

O nível desta exigência variou com o tempo. No quadro da UNESCO, e das conferências sobre Educação de Adultos, o conceito assume no século XX um carácter universal e preponderante. Entre 1960, ano da Conferência de Montreal (sobre Educação de Adultos) e 1976, Conferência de Nairobi, o conceito evolui de alfabetização básica para alfabetização funcional. E, finalmente, para alfabetização em função de um

enxerta em terreno virgem”. O contexto de apropriação e a escolha da tecnologia de suporte afectam a interpretação remetendo para universos de referência específicos. Para melhor a compreender seria fundamental inquirir por quem e para quem ela foi produzida.

desenvolvimento integrado numa perspectiva de educação permanente (cf. Oliveira, 1997: 61). Não existe uma alfabetização neutra, nem abstracta: “o fenómeno alfabetizador envolve transformações antropológicas, sociológicas, culturais e tem implicações económicas e de desenvolvimento” (Magalhães, 1994: 73).

O conceito de alfabetizado define-se “conforme os contextos, as épocas, os processos, os sujeitos e práticas, os fins”. Ser alfabetizado significa, “reconhecer e compreender símbolos e ser capaz de com eles produzir mensagens compreensíveis para outros alfabetizados, melhorando desse modo a comunicação entre os sujeitos e incrementando, conseqüentemente, o seu nível e qualidade de vida” (*ibidem*, 83-84).

A alfabetização visual refere-se à construção de uma aprendizagem conducente à leitura e escrita de imagens. Em 1969, nos EUA, na primeira conferência sobre o tema, foi redigida a definição: “alfabetização visual refere-se a um conjunto de competências da visão que o ser humano desenvolve olhando e simultaneamente tendo e integrando outras experiências sensoriais” (Oliveira, 1997: 66). Competências essenciais para a aprendizagem, pois “quando desenvolvidas, possibilitam à pessoa alfabetizada visualmente discriminar e interpretar as acções visíveis, objectos e símbolos, naturais ou feitos pelo homem que encontra no seu ambiente”. Através do uso criativo destas competências, está-se apto a comunicar com outros e, pelo seu uso valorativo, a compreender e apreciar as obras da comunicação visual (*idem*).

Segundo Donis Dondis, a alfabetização visual “sugere entendimento, os meios para ver e partilhar sentido com algum nível de universalidade previsível. Para o conseguir é necessário ir além dos poderes visuais inatos do organismo humano, ir além das capacidades intuitivas programadas em nós, para tomar decisões visuais numa base mais ou menos comum, ir além da preferência pessoal e do gosto individual” (*apud* Oliveira, 1997: 66). A universalidade a que Dondis se refere corresponde ao *insight*, o poder de olhar para algo com a mente e entendê-lo, a mais importante finalidade da educação (*idem*).

A obra de Dondis propunha um sistema básico para a aprendizagem de mensagens visuais acessível a todas as pessoas e aplicava um esquema de leitura alicerçado na sintaxe visual, destacando a disposição dos elementos básicos como o ponto, a linha, a forma, a cor, a luz, visando à composição (cf. Sardelich, 2006: 206).

De um ponto de vista construtivista, alfabetização visual “é a reconstrução activa, para a obtenção de sentido, da experiência visual com as mensagens visuais actuais”

(idem). A necessidade desta alfabetização confirma a importância do papel da Arte na Escola e da Escola na Arte (Sousa, 1995: 89).

Ana Mae Barbosa afirma que “a leitura do discurso visual, que não se resume só a uma análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que estes atributos, em diferentes contextos conferem à imagem, é um imperativo da contemporaneidade” (Barbosa, 2003: 111). Os modos de recepção ao ampliarem o significado da obra (de arte) a ela se incorporam: “não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora, em contexto histórico, a outros leitores” (*idem*).

A recepção dos bens simbólicos produzidos pelo Homem pode ser compreendida como leitura, na medida em que todo o recorte na rede de significações é considerado um texto (cf. Sardelich, 2006: 210). A leitura da imagem, segundo F. Hernández (2000: 40), “dá ênfase à percepção como base para a identificação dos elementos da linguagem visual e da actividade de oficina, sob a influência, entre outras tendências, do enfoque analítico da Bauhaus, da estética formalista e alguns aspectos da semiótica dos anos setenta”. Este procedimento colheu influências em *Art and Visual Perception* (1957), de R. Arnheim, onde o autor enumera dez categorias visuais: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão. Com este modelo, o espectador explora a imagem até descobrir a configuração que possui mais qualidades expressivas.

As mutações ocorridas no campo da imagem durante a última década deram origem a que “um número crescente de educadores tenha definido e centralizado o seu tópico de estudo não na arte mas na cultura visual” (Charréu, 2003: 13). A noção de cultura visual é nova precisamente por se centrar no visual como lugar onde se criam e discutem significados (Sardelich, 2006: 212; Hernández, 2000: 43), uma concepção surgida do interesse pelas imagens da cultura do quotidiano e pelos acontecimentos visuais.

2.2. Educação estético-artística e diálogo com a obra de arte

A educação na área das artes deve facilitar o desenvolvimento da dimensão estético-artística e permitir o contacto e trabalho com as artes, o domínio dos seus métodos e técnicas e a utilização de materiais (Raposo, 2004: 39). Esta educação

decompõe-se em duas partes: a das habilidades e a das sensibilidades. Sem a educação das sensibilidades todas as habilidades são incongruentes e vice-versa.

Atendendo aos aspectos que caracterizam a relação entre arte e estética, podemos agregar o “artístico” ao “técnico” e o “estético” ao “sensorial” (cf. Coelho Rosa, *apud* Raposo, *op. cit.*, 44). O estético relacionado com o belo provoca no sujeito um sentimento de “vivência estética” a que correspondem duas finalidades: educar a pessoa para ser sensível à beleza e à arte; educar na pessoa um sentido estético da vida (Cabanas, *apud* Ribeiro, *op. cit.*, 19).

Educar para a sensibilidade é educar tanto o sensível como o intelectual, sendo a sensibilidade entendida não tanto como a capacidade de sentir as coisas, mas como a capacidade para “sentir” a nossa sensação sobre as coisas (cf. Raposo, 2004: 40). Desenvolvimento estético e desenvolvimento pessoal são afins porque a pessoa pode transformar e transformar-se (*ibidem*, 41), perceber é recriar (-se): “a função estética deve viver e ser vivida no acto da criação e da recriação” (Almeida, 1976: 10).

Perante a arte, o pensamento e a emoção conjugam-se, revelando modos de olhar e de melhorar a vida pessoal e social: “a arte e o homem são indissociáveis. Não há arte sem homem, mas talvez igualmente não haja homem sem arte” (Huyghe, 1998b: 11). O sentido estético projecta-se em todas as áreas do saber, é parte integrante da percepção e do conhecimento (Grácio, 1957: 86; cf. Read, 2007).

Os objectivos da educação estética incluem o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, afectivas e expressivas: pela valorização da capacidade do corpo como veículo de percepção do exterior; pela capacidade de relacionar o que vê, ouve e sente; pelo despertar dos órgãos perceptivos e expressivos e por permitir abrir horizontes numa perspectiva de integração da razão com os sentimentos e com a emoção (Nadal e Xavier, 1998).

A escola e o museu — “como grande livro de imagens que é” (Grácio, 1967: 194) —, são os locais-chave da interacção com as Artes Visuais, seja na fase da contemplação seja na de produção, permitindo ao sujeito alargar a sua “experiência partilhada” ao nível da concepção do mundo, crenças e ideologias (Yenawine, 2000: 191-200; Leontiev, 2000: 127-145).

O diálogo com a obra de arte remete-nos para a abertura do Ser, ao fazer e ao julgar. Mas esse contacto, por si só, não conduz à compreensão. Associar a arte à vida não significa só a tradução e expressão de sentimentos, mas antes um encontro que

envolve diálogo e questionamento (cf. Parsons, 1999: 29; Raposo, 2004: 42). Para que se crie um diálogo entre as sensações (que podem ser rápidas) e a sua compreensão, que é sempre um processo mais lento, a contemplação das obras exige tempo (Gonçalves, Fróis e Marques, 2002: 121). A especificidade desse diálogo, marca o encontro com a obra de arte:

Um velho está parado em frente de uma pequena pintura de um autor desconhecido da escola Flamengo do séc. XVI. Olha, muito demoradamente, o rosto das duas figuras esmagadas por uma moldura enorme. Depois, anda, devagar, para trás e para a frente e, ainda mais devagar, para a direita e para a esquerda [...]. Na pequena pintura há algo que o comove e inquieta e que ele não sabe dizer o que é. E as várias dezenas de livros que tem em casa com títulos do género “Como deve ser vista a pintura” [...] não o ajudam a explicar o que sente [...]. Este homem, que recomeça a olhar de frente a pequena pintura, sabe que é preciso muito tempo para entender uma obra; às vezes, é preciso a vida inteira [...].

O que este texto de Eduardo Lopes (*apud* Regalo, 2006: 43) revela é que, para apreciar uma pintura, não basta conhecer a linguagem plástica. Sem a focalização do olhar, a apreensão da obra é mantida num nível superficial de contacto e de leitura.

Os estudos sobre a apreciação artística surgiram impulsionados por investigações do desenvolvimento cognitivo e pela revisão da teoria dos estádios de Piaget (fases de criação e juízo estético), abordada por Luquet e Lowenfeld (cf. Reis: 2008a: p. inum.). Destacam-se os estudos de duas instituições:

– DBAE (Discipline-Based Art Education). Nos anos 60, Richard Hamilton (Newcastle University) defendia que os adolescentes necessitam de informações e bases racionais, sobre as quais se dá o desenvolvimento estético. Este autor contribuiu para o lançamento das bases teórico-práticas do programa DBAE, do Getty Center of Education in the Arts, EUA. O programa, segundo Elliot Eisner, responde às quatro coisas mais importantes que as pessoas fazem com a arte: “elas produzem-na, elas vêem-na, elas procuram entender o seu lugar na cultura, elas fazem um julgamento acerca da sua qualidade” (*apud* Barbosa, 1991, 36-37).

– Project Zero. Howard Gardner e Nelson Goodman estabeleceram na Universidade de Harvard o Project Zero (1967), desenvolvido por um grupo de pesquisa com o objectivo do estudo sistemático do pensamento artístico e da criatividade em arte.

Os modelos de apreciação não são receitas mas “modos de abrir janelas [novos olhares], que respeitam e fomentam a aproximação emotiva à obra de arte, ajudando os alunos a comunicar com ela num processo pessoal, de construção de uma consciência estética e de conhecimento através da observação e do diálogo” (Gonçalves, Fróis e Marques, 2002: 121). Nesta troca, a imaginação assume função primordial: ela permite ao indivíduo acolher o pode ser. O real deixa de ser rígido, “para sempre”, e passa a ser algo que se pode olhar de vários ângulos.

Os museus de arte moderna “foram pioneiros da arte-educação pós-moderna que enfatiza a leitura da obra e permite que a criança faça releituras gráficas expressivas de obras” (Barbosa, 1991: 43). Diversos autores, quer da área da educação, quer da museologia, têm proposto programas ou metodologias procurando sistematizar a relação com a obra de arte¹¹. Observação, diálogo, experimentação: são passos comuns à maioria das propostas. Existem disparidades ao nível da operacionalização, da organização sequencial das análises, da comparação entre obras de arte e no valor atribuído à experimentação. O programa da FCG, *Primeiro Olhar*, valoriza em paralelo a fruição

¹¹ Destacamos:

1. Getty Center for Arts Education: *Discipline-Based Art Education (DBAE)*: propõe o estudo da obra de arte através de quatro áreas: Produção de arte; História da arte; Crítica de arte; Estética. Acção relevante de Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith, W. Dwaine Greer (Barbosa, 1991: 36-37; Reis, 2008a: p. inum.).

2. Edmund Feldman: *Becoming Human Through Art*, 1970 (Barbosa, 1991: 43-44; Buoro, 1996: 49-50).

3. Robert Saunders: *Método Multipropósito, Teaching Through Art*, 1971 (Barbosa, 1991: 50-54).

4. Michael Parsons: *How we understand art? 1987 (Compreender a arte, 1992)*.

5. Rod Taylor: *Projecto dos Estudos Críticos na Educação Artística*, 1988 (Regalo, *op. cit.*, 44).

6. Abigail Housen e Philip Yenawine: *Visual Thinking Strategies (VTS), Estratégias de Pensamento Visual*, 1988 (in VUE [2009]: s.n; Fróis, 2000: 191-200; Reis, 2008a: p. inum.).

7. Monique Brière: *Art Image*, 1988 (Barbosa, 1991: 64; Buoro, *op. cit.*, 51).

8. Susan Woodford: *Cómo mirar un cuadro*, 1993 (7-12).

9. Abigail Housen: *Teoria dos Estádios Estéticos, Entrevista de Desenvolvimento Estético* (Housen, 2000: 151).

10. Harvard Project Zero (David Perkins): *Learning to Think by Looking at Art*, esta metodologia é sugerida na obra *Intelligent Eye*, 1994 (cf. Reis, 2008a: p. inum.).

11. Gerard Mottet: Os seus estudos (1996) penetram o universo visual encerrando uma estratégia para um olhar sobre a imagem (Regalo 2006: 47,48). Mottet identificou uma situação na qual o aluno é colocado em articulação com a imagem, em actividades mais elaboradas que o simples olhar passivo.

12. Fundação C. Gulbenkian: *Primeiro Olhar. Programa Integrado de Artes Visuais*. Coordenado por João Pedro Fróis como forma de operacionalizar os objectivos do Programa Investigação e Desenvolvimento Estético (IDE, 1997-2000), o *Primeiro Olhar* sustenta uma abordagem integrada de quatro áreas essenciais: Estética, História da Arte, Crítica da Arte e Produção Plástica, à semelhança do DBAE (cf. Reis, 2008a: p. inum.; Fróis, Gonçalves, e Marques, 2000; Gonçalves, e Marques, 2002; Fróis, 2005: 216).

artística e a experimentação plástica (cf. Fróis, 2005, 217). R. Taylor; D. Perkins; A. Housen e P. Yenawine (modelo VTS), e outros, afastam-se de Lowenfeld ou Read, da auto-expressão “escolanovista” e das propostas do movimento de Educação pela Arte (cf. Buoro, 1996: 40). São críticos quanto à excessiva importância atribuída à experimentação em detrimento de aspectos fundamentais como a apreciação ou a contemplação em arte.

No actual Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB, 2001a: 155), o diálogo com a obra de arte (manifestação cultural do homem) assume grande relevo na Educação Visual. Aí se aponta que desenvolver no aluno o poder de discriminar (em relação às formas e cores), de sentir (a composição de uma obra), de identificar, de analisar criticamente o que está representado e de agir plasticamente, “são modos de estruturar o pensamento, inerentes à intencionalidade da Educação Visual como educação do olhar e do ver” (*ibidem*, 157). Esta concepção está presente nos três eixos curriculares propostos para a disciplina: “Fruição/contemplação; Produção/criação; Reflexão/interpretação” (*idem*) e aproxima-se do argumento cultural proposto por F. Hernández (2000) para justificar a educação artística na pós-modernidade: a compreensão de significados. A arte é uma manifestação cultural e, como tal, os artistas realizam representações mediadoras de significados em cada época e cultura.

2.3. Olhar e aprendizagem significativa

A arte só é comunicação quando permite a passagem de alguma coisa. Tanto a criação como a fruição pressupõem uma atitude dialógica — “aesthetic experience is not subjective but essentially dialogical” (Heywood, 1999: 21) —, que excede a expressão pessoal, abrindo ao “outro” vastas possibilidades de aprendizagem.

As competências estéticas envolvidas no nosso processo de “configuração” têm um papel importante ao nível da construção dos nossos olhares, das nossas escolhas, daquilo que somos e no estabelecimento de relações com o que nos rodeia (Raposo, 2004: 49). Nesta óptica, do sujeito actuante, Jan Mukařovský e Stolnitz (vd. p. 39) destacam o carácter multifuncional da atitude estética: o homem selecciona em cada situação os aspectos mais significativos para si, pois os olhos não estão condenados a uma linearidade estanque.

Apreendemos sempre em paralelo, num círculo que se faz de idas e de voltas na história (Pillotto, 2008: 8; Sicard, 2006). Para compreender o processo do conhecimento,

e da sua criação, teremos de perceber o significado da aprendizagem significativa. Ela é a aquisição de conhecimentos, através da experiência ou do ensino, com sentido, importância e clareza (Carvalho, 2002: 48-52). Na concepção de Carl Rogers (1985), a aprendizagem significativa é mais do que um acumular de factos, ela provoca mesmo uma transformação no indivíduo, podendo ocorrer ao nível do comportamento, da actuação futura, das atitudes ou personalidade.

A aprendizagem significativa contrasta com a aprendizagem por memorização, embora não se excluam. O verdadeiro valor da aprendizagem surge quando se consegue compreender e interpretar o significado daquilo que se memorizou: aprender é assim, um processo baseado na junção criteriosa de relembrar e esquecer; “um afastamento da linearidade na compreensão e nas condutas” (Raposo, 2004: 157) assente no princípio do respeito pelo saber que o interlocutor transporta.

Ao elegerem repertórios de imagens estereotipadas, as escolas limitam as respostas singulares dos alunos (Cunha, 2006: 10). As possibilidades infinitas de reelaboração divergente da imagem ficam estagnadas. Professores e alunos habituam-se à regularidade. Neste processo, o espaço para a surpresa e para a interrogação é mínimo. O olhar construído nestes lugares — rápido, amestrado e conformado — é o de um consumidor veloz de qualquer coisa, faminto, navegante, que não fixa detalhes e não discrimina.

2.4. Educação do olhar

A verdadeira viagem do descobrimento não consiste em buscar novas paisagens, mas novos olhares (Marcel Proust).

Ensinar a olhar é função primordial da educação. O olhar humano não é um fenómeno natural, requer uma intencionalidade, resulta de uma aprendizagem e tem uma constituição histórica; é consequência de distintos modos de ver, de acordo com sistemas específicos de atribuição de sentido culturalmente produzidos.

No entendimento do olhar está implícita uma dupla qualidade perceptual e expressiva: “olhar e ser olhado, actividade e passividade exercem-se num campo de forças onde o poder e o conhecer se fundam mutuamente” (Bosi, 1988: 80). O olhar é a

expressão desses atributos. Não é só uma “luz” que conhece, mas uma força que penetra no ser olhado exaltando-o, tolhendo-o ou esvaziando a sua liberdade.

Sartre, em *O ser e o nada* (1943), encontra a certeza da existência do próximo após uma longa análise do fenómeno do ser olhado (*idem*). Sei que o outro existe porque sofro a acção da sua liberdade: o outro é uma liberdade que pode invadir a minha. O olhar do outro não me abarca inteiramente, porque nem a sua visão nem a minha nos constituem como objectos definidos: tanto a perspectiva do outro desliza espontaneamente na minha quanto a minha desliza na do outro (cf. *ibidem*, 82).

A análise de Sartre confirma a exigência manifestada por Goethe, a qual refere que o conhecimento dos seres vivos, e do ser humano, não se pode reduzir ao olhar físico-algébrico. Uma ciência das coisas e das suas propriedades não é uma ciência de homens. Ver coisas opera uma intencionalidade que não é a mesma com que se vêem pessoas, pois a coexistência entre sujeitos requer um observar e pensar afim aos processos interpessoais. Foi o olhar cultivado no corpo, unindo mente e coração, olhos e mãos que tornou possível o gesto da arte (Bosi, *op. cit.*, 81).

Não se vê sempre o que se olha, mas olha-se sempre o que se vê (*on ne voit pas toujours ce qu'on regarde, mais on regarde toujours ce que l'on voit*). A frase menciona o verbete consagrado ao *regard*, da *Encyclopédie*, Vol. 13 (Rouanet, 1988: 125). Aí se apresenta o olhar e a visão como elementos solidários: o olhar ao serviço da visão e a visão funcionalizada pelo olhar. (cf. *op. cit.* 127).

Ao explicar que nem sempre se vê tudo o que se olha, o enciclopedista preconizara que a visão é imperfeita, deficitária, mas o ideal humano é a visibilidade ilimitada. Ela não pode ser alcançada, mas deve ser constantemente visada: é preciso ver tudo. Não é qualquer olhar que pode alcançar esta exigência desmedida, apenas um olhar instruído. No reino da visibilidade universal, todos os objectos devem ser vistos: nada é tão sublime que não possa ser visto, nem tão humilde que não mereça ser visto (*ibidem*, 129).

“É preciso olhar correctamente o que se quer ver”. Para ver tudo temos de ter dois atributos: a lucidez e a reflexividade (Rouanet, *op. cit.*, 131). O olhar foi, e continua a ser, sabemo-lo, educado para não ver. O que, na essência, corresponde ao tema do *préjugé*, do preconceito, uma cegueira induzida socialmente donde resulta uma inibição do olhar (*idem*).

Segundo Rocha de Sousa (1995: 202), perante a epopeia visual do nosso quotidiano é preciso educar o olhar. O indivíduo, alheado da sua condição de “sujeito do

olhar”, move-se cada vez mais, submerso em uma figuração que o deslumbra e entorpece (cf. Abrantes, 2005). O olhar de F. Pessoa “nítido como um girassol” (vd. p. 49) estiola perante o caudal de solicitações — “esta proliferação da imagem, encarada como instrumento de informação, precipita a tendência do homem moderno para a passividade” —, pois “o regime contemporâneo de imagens é de um excesso de visibilidade que produz a cegueira” (Huyghe, 1998a: 10).

Quando o professor diz ao aluno “olha”, e em simultâneo lhe dirige algumas palavras, pretende que olhe numa direcção e aí “pouse” o olhar. Naquele momento, o mundo expande-se. É um acto de consideração — “considerar é ajudar cada aluno a ser o que é e não o que outros querem que ele seja” (Carneiro, 2004: 176).

A educação estética depende, essencialmente, da pessoa do pedagogo: um amante daquilo que conhece e interpreta, no sentido da entrega, como o “*amateur*” referido por George Steiner (1993: 21; cf. Raposo, 1999: 2). É a pedagogia por contágio, de um *saber maior*, um *saber estético*, só possível porque esse agente da educação estética “é o que transmite um saber com o qual tem uma relação de intimidade e empatia e que seduz a atenção dos outros¹², levando-os a captar o que nesta área é específico” (cf. Nadal e Xavier). Um processo que não é neutro. Desenvolver o gosto pelo olhar seria semelhante a um despertar para visões próprias.

Diversos autores têm realçado a necessidade de desenvolver o olhar estético-crítico do leitor (vd. Campos, 2002). Anamelia Buoro, em *O olhar em construção* (1996: 148), diz que “o ensino da Arte poderia ser mais enriquecedor se investíssemos numa proposta de construção do olhar, visto ser a visão, um dos órgãos mais desenvolvidos [...]”; por outro lado, esse ensino devia incorporar a obra de arte, pois ela contém “a possibilidade de equilíbrio do ser no contacto e conhecimento do mundo e de si mesmo” (*idem*). Esta proposta procura enfrentar problemas como o desinteresse, a presença do estereótipo a necessidade de discutir Arte (*ibidem*, 147, 149). Parte-se de “uma visão de ensino que entende Arte como linguagem constituída por um sistema sógnico, articulada em uma gramática e sintaxe próprias e que, portanto, pressupõe leitura” (*ibidem*, 41).

A autora elege como objecto de trabalho a construção do olhar crítico e a obra de arte e propõe uma metodologia de ensino com as seguintes fases:

¹² Saint-Exupéry, em *Le Petit Prince*, mostra-nos como o cativar é importante. É preciso deixar-se cativar, “se laisser apprivoiser” para que o segredo da verdade nos toque.

- *Somos todos artistas* (estímulo da imaginação e expressão);
- *Conhecendo os elementos da linguagem plástica* (leitura da obra de arte e das produções dos alunos);
- *Ampliando a observação em direcção ao mundo* (vencer o *não sei desenhar*);
- *Cruzando caminhos* (discussão do processo criativo, saber que “a pintura é uma segunda realidade, produto da mão, do olho e do espírito” (53-54, 74).

As pesquisas de Buoro permitiram-lhe encontrar obras e assuntos para atingir os seus objectivos: a leitura em Miró, a persistência do olhar em Cézanne, o tempo no Cubismo, etc. (*ibidem*, 55). A proposta de Buoro recolhe as obras da sua investigação apenas na tradição artística das “belas artes”. Entendemos que a inclusão de imagens oriundas de outras fontes da *cultura visual* seria certamente proveitosa.

Ver é compreender, é a coordenação consciente dos vários olhares, das diferentes percepções e das memórias (cf. Arnheim: 1996). Vemos sobretudo o que sabemos e imaginamos das coisas. Por outro lado, olhar é um acto que se justifica “numa análise que corresponde, para lá das convenções contemplativas do passado, à experiência de um homem que explora activamente o mundo das coisas, que tem consciência do seu poder de transformar-se, e sobretudo da acção que pode exercer sobre elas para as transformar” (Garaudy, *apud* Sousa, 1995: 37).

Perante a saturação de imagens, e mesmo poluição, a Educação Visual deveria saber responder às perguntas: *o que olhar* e *como olhar*? Isto porque, se escolhemos o que comemos ou ouvimos, não devíamos menosprezar a escolha do que olhamos e como o fazemos. Implicaria o afastamento do “ornamento” e do “vazio de sentido”, uma realidade em que a singularidade e a identidade do sujeito se assumem em permanência (cf. Savater, 2006: 148 ss.). Esta capacidade radica no pensamento de Paulo Freire: “a educação deve ser um processo que ajude cada pessoa a ler e a escrever a sua própria vida, em vez de ser lida e escrita por outros”.

Educar o olhar é fazê-lo avançar¹³ “sobre o mundo visível, saltar ao seu encontro no pormenor mais recôndito, diversificar a incidência de cada ponto de vista” (Sousa, *op. cit.*, 44); é levá-lo a incidir, mesmo nas coisas que estão próximas, como se fosse a

¹³ Numa educação “feita de excepções, de acasos, de situações imprevisíveis, uma educação artística capaz de operar com a contradição, com os sintomas, com o «teatro da crueldade» capaz de forçar o corpo das imagens e dos objectos da arte em existir para nós que através delas procuramos olhar” (Silva, 1998).

primeira vez, qual estrangeiro (vd. Caeiro); com limpidez e inocência; olhar tudo com desassombro (cf. Peixoto: 1988: 361).

Olhar os objectos na sua dimensão estética, atribuir significados poeticamente, e não só de acordo com uma lógica afectiva, utilitária ou económica, é “tornar o olhar, analítico e sintético ao mesmo tempo, como o de todo aquele que se dedica à contemplação” (Marques, 2007: p. inum.). “O olhar cego, o olhar seduzido, o olhar supersticioso, o olhar intimidado pela tirania e pelo dogma, não pode ver. Ou vê miragens [...]. A falsa visão é correlativa de um olhar deficiente. Só o olhar instruído pela razão e pela experiência pode julgar a realidade e a objectividade do que é visto (Rouanet, *op. cit.*, 132).

A metodologia *Learning to think by looking at art*, de David Perkins, do Harvard Project Zero, sugerida na obra *Intelligent Eye*, 1994 (Reis, 2008a: p. inum.) apresenta uma dupla mensagem no campo do desenvolvimento cognitivo: observar arte exige pensar é uma maneira de cultivar disposições do pensamento. Para que se possa aprender a pensar através do contacto visual, o autor, aconselha mudanças na atitude do observador:

- Dar tempo ao olhar, em vez de um olhar apressado.
- Tornar o olhar vasto e audaz; em vez de um olhar pouco abrangente.
- Tornar o olhar limpo e profundo; em vez de um olhar turvo e empoeirado.
- Tornar o olhar organizado; em vez de nos dispersarmos de tal modo que confundamos tudo.

Sobre a pedagogia do olhar, também Alfredo Bosi (1988: 84-85), vendo os *Cahiers* de Simone Weil, refere que “o olhar, no acto de se exercer, toma o nome justo de atenção”. Justa afirmação porque “sem a luz da atenção a vontade esvai-se em veleidade”, tal como a “imaginação quando apropriada por uma subjectividade dispersiva, prepotente ou caprichosa”. O discurso sobre a atenção assenta em quatro dimensões estruturais e caracterizadoras do olhar:

- *A perseverança*. A atenção deve vencer a angústia da pressa. Só na medida em que o olho se detém e permanece junto ao objecto, ele pode descobrir os seus múltiplos perfis (aspectos, vistas) e recuperar a sua unidade.

- *O despojamento.* “A atenção é uma escolha, logo é uma ascese. Quem prefere, pretere” [...]. A atenção tudo sacrifica para ver e saber”.
- *O trabalho.* “A atenção é um olhar que age”. O olhar atento é em si mesmo operante, trata-se do trabalho da percepção.
- *A contradição.* “O olhar atento exerce-se no tempo: colhe, por isso, as mudanças que sofrem homens e coisas [...] Todos os seres vistos uma só vez parecem mais simples”.

Resumindo, educar o olhar é desenvolver uma consciência visual profunda.

3. ESTUDO EMPÍRICO

É nossa convicção que o *olhar* pode ser trabalhado objectivamente na sala de aula e em investigação. Realizámos este estudo acreditando que a honestidade intelectual é sempre o caminho a percorrer. Sabendo que “o conteúdo da ciência liga o pensamento e o facto, a teoria e a experiência prática, o racional e o empírico” (Carvalho, 2002: 85, 97), a pesquisa progrediu da investigação qualitativa inicial — descentrada mas de uma “partilha densa” (Chizzotti, 2003: 221) — para a “estatística descritiva” do presente estudo empírico.

3.1. Introdução

O modo de observar a realidade depende do nosso conhecimento, das experiências e daquilo que estamos à espera ou à procura. Quando falamos sobre pesquisa, sem dúvida referimo-nos a um olhar. Se o efectivarmos por uma lente de grande angular, e assim construirmos o nosso objecto, poderemos facilmente perceber o que ele é no geral. Mas, se ao invés, usarmos aberturas menores, ou mesmo o *zoom*, o que poderemos ver? Certamente a singularidade e os pormenores. Este dinamismo da observação, que pretendemos considerar e seguir, porque se adequa à realidade do nosso estudo, encontramos-lo em Pierre Bourdieu (1993: 11), quando diz que para compreender não basta expor cada um dos pontos de vista separadamente, é necessário confrontá-los e olhar activamente.

3.2. Objecto e finalidade

O objecto é a educação do olhar. Adoptando as palavras de José C. Abrantes (2005: 15), quando afirma que “se o olhar é construído, é preciso que este seja objecto de ensino”, a finalidade é conhecer as percepções dos professores acerca do tratamento do tema olhar nas disciplinas de EVT e EV. Pretendemos caracterizar posturas teórico-práticas e sistematizar as opiniões, numa tentativa de constituir um esboço do “estado da arte” da educação do olhar.

3.3. Universo de estudo

O termo universo ou população significa, o conjunto de seres que apresentam pelo menos uma característica em comum. Como nem sempre é possível pesquisar a totalidade desses elementos, compete ao pesquisador, a partir dessa totalidade, definir o tamanho da sua amostra (Lakatos, 1992: 108). Selecionámos os professores que leccionaram as disciplinas de EVT e EV (uma vez que a componente de Educação Visual é comum às duas disciplinas) em escolas do Ensino Básico do concelho de Aveiro, no ano lectivo de 2008/2009. A amostra desta pesquisa é constituída por 51 professores de 7 escolas:

- Escola do 2.º e 3.º C. E. B. de Cacia
- Escola do 2.º e 3.º C. E. B. Aires Barbosa, Esgueira
- Escola do 2.º e 3.º C. E. B. João Afonso de Aveiro
- Escola do 2.º e 3.º C. E. B. de S. Bernardo
- Escola do 2.º e 3.º C. E. B. de Aradas
- Escola do 2.º e 3.º C. E. B. Castro Matoso, Oliveirinha
- Escola E. B. I. de Eixo.

3.4. Metodologia e instrumento de recolha de dados

A recolha das informações foi efectuada segundo a técnica que nos pareceu mais adequada e consistiu na realização de um Inquérito (Anexo I) (Lakatos, 1992: 107; Lessard-Hébert, 1996: 98-1001). O instrumento foi apresentado a todos os elementos da amostra que posteriormente o preencheram. A aplicação compreendeu três fases distintas:

- Determinação da população a interrogar.
- Elaboração das questões e sua apresentação à população seleccionada.
- Apresentação e análise dos resultados.

Optámos por dois tipos de questões, pois “a elaboração do questionário deve revestir-se de certos cuidados, de modo que este traduza fielmente as opiniões das pessoas interrogadas” (Fernandes, 1994: 171-173):

- Perguntas fechadas — resposta de “sim”, “não”, “parcialmente”;
- Perguntas semi-fechadas — com uma série de respostas, entre as quais o questionado devia escolher as que correspondiam à sua percepção.

O Inquérito dispunha no final de um espaço destinado a propostas/opiniões.

As dimensões de análise e indicadores “um conjunto de instruções para a observação dos factos; para produzir, medir e analisar um fenómeno (Lakatos, *op. cit.*, 110-111), procederam do universo teórico da dissertação:

Quadro 1. Dimensões e indicadores de análise

Dimensões	Indicadores
Caracterização	Escola; Disciplina (s); Sexo; Idade
Programa da disciplina	Adequação do Programa a uma EV actual
Educação e cultura visual	Manifestações da cultura visual
Conceitos: ver e olhar	O acto de ver e o acto de olhar
História do olhar	Construção histórica do olhar
Arte e olhar	Relação Arte vs Cultura
Dimensão poética	Valorização da dimensão poética na disciplina
Imagem na sala de aula	Finalidade e articulação (com a imagem)
Leitura da imagem	Diversificação de elementos de leitura
Suporte da imagem	Diversificação de suportes

3.5. Caracterização da amostra

Os 51 participantes no estudo eram maioritariamente do sexo feminino (62,7 %) e professores da disciplina de EVT (72,5%). Oito docentes leccionavam EV e quatro leccionavam EVT e EV. Cerca de metade dos participantes tinha mais de 51 anos de idade. Apenas um elemento tinha idade inferior a 30 anos.

Quadro 2. Caracterização da amostra

Escola	n.º Prof.	EVT	EV	EVT e EV	N.R.	Sex F	Sex M	N.R.	≤30	31-40	41-50	51≥	N.R.
1	9	7	2	0	0	5	3	1	0	1	3	4	1
2	10	8	0	1	1	7	3	0	0	3	3	4	0
3	12	8	2	1	1	7	4	1	0	2	1	8	1

4	7	5	2	0	0	5	2	0	0	3	1	3	0
5	5	3	1	1	0	4	1	0	0	2	2	1	0
6	4	3	1	0	0	2	2	0	0	0	1	3	0
7	4	3	0	1	0	2	2	0	1	0	1	2	0
Total nº	51	37	8	4	2	32	17	2	1	11	12	25	2
%	100	72,5	15,6	7,8	3,9	62,7	33,3	3,9	1,9	21,5	23,5	49	3,9

Legenda: 1. Escola do 2.º e 3.º C. E. B. de Cacia; 2. Escola do 2.º e 3.º C. E. B. Aires Barbosa, Esgueira; 3. Escola do 2.º e 3.º C. E. B. João Afonso de Aveiro; 4. Escola do 2.º e 3.º C. E. B. de S. Bernardo; 5. Escola do 2.º e 3.º C. E. B. de Aradas; 6. Escola do 2.º e 3.º C. E. B. Castro Matoso, Oliveirinha. 7. Escola E. B. I. de Eixo.

3.6. Apresentação de resultados

Faremos a análise e interpretação dos dados juntamente com a sua apresentação em quadros. Por uma questão de clareza agruparemos os indicadores por afinidade em três dimensões nucleares:

- Programa da disciplina;
- Cultura visual;
- Conceitos Ver e olhar.

1. *Programa da disciplina.* Questionados quanto ao ajustamento ou não do Programa, a uma educação visual actual, cerca de dois terços dos professores (relação estatisticamente significativa) defendeu que existe uma adequação:

Quadro 3. Adequação ou não do Programa da disciplina a uma EV actual

Categorias	N.º	%
Globalmente, sim	33	64
Globalmente, não	17	33,3
Não sei, não tenho opinião	1	1,9
Não responde	0	0

Os professores que referiram que os Programas estão adequados fizeram-no sobretudo por entenderem que o conhecimento dos elementos tradicionais da comunicação visual (ponto, linha, cor, etc.) deve continuar a destacar-se sobre todos os outros aspectos, vd. Quadro 4 (q. 4).

Ora, numa leitura atenta do Programa de EVT (a disciplina de 72% da amostra), verifica-se que os aspectos artísticos “no que respeita à criação, à reflexão ou à

contemplação da arte, estão fora do seu esquema conceptual [...] a palavra “arte” só aparece uma única vez” (Reis, 2008b: 22).

Ambos os programas (cf. DGEBS, 1991a; 1991b; 1994; 2001b) assentam nos “aspectos visuais e tecnológicos do envolvimento”, valorizando sobremaneira o domínio das técnicas, a metodologia de trabalho e a auto-expressão (EVT, 1991b: 9ss; e EV, 1994: 13ss.). A literacia em artes¹⁴, num sentido muito distante desta visão, é a concepção estruturante do actual Currículo (DEB, 2001a: 151 - 153). Assim, considerando que os programas não estão adequados¹⁵, a opinião dos inquiridos revela a urgência de uma reflexão. Talvez a explicação resida:

- No facto de cerca de metade dos docentes ter mais de 51 anos de idade e uma formação (para Trabalhos Manuais) pouco sensível a esta matéria.
- No desconhecimento do Programa e/ou Currículo.

Quadro 4. Factores que influenciam na adequação do Programa

Categorias	N.º	%
O Programa possibilita a todas as pessoas a produção e recepção de mensagens visuais	17	33,3
O Programa aponta para o desenvolvimento da literacia em artes	15	29,4
O conhecimento dos elementos tradicionais da comunicação visual como o ponto, a linha, a forma, a cor, a textura, etc., deve continuar a destacar-se sobre os outros aspectos	19	37,2
Nenhuma das opções anteriores	10	19,6
Não responde	1	1,9

2. *Cultura visual*. É sabido que as experiências artísticas, particularmente no Ensino Básico, estão fortemente direccionadas para o domínio produtivo, as quais, apesar de necessárias, não valorizam o diálogo com a obra de arte nem a compreensão dos

¹⁴ Literacia em artes pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele (p.151).

¹⁵ Veja-se, a título de exemplo, a opinião de Fróis, Marques e Gonçalves: “Uma leitura atenta da *Organização Curricular e Programas para o Ensino Básico* [1998] leva a considerar, à luz do conhecimento científico mais recente, a necessidade de uma actualização deste documento” (2000: 134).

elementos da cultura visual, cada vez mais necessários em EVT e EV (cf. DEB, 2001a: 155; Hernández, 2000; Efland, 2003; Charréu, 2003: 13). À luz da literatura recente, a educação para a cultura visual, centrada na compreensão, nas realizações do espectador, na sua postura de leitura da imagem, constitui uma referência válida.

Verificou-se que poucos professores valorizaram essa opção (q. 5). No entanto, a maioria referiu que só com gente culta, no sentido da compreensão e respeito pela expressão do próprio e dos outros, é possível viver num mundo melhor.

Quadro 5. Inclusão de formas visuais numa educação para a cultura visual

Categorias	N.º	%
Não sei bem o que significa educar para a cultura visual, mas creio que é importante	4	7,8
É urgente cultivar entre as nossas crianças a aceitação de tudo o que é novo	10	19,6
Temos de educar para o espírito crítico, par o método de trabalho...agora para a cultura visual! Qualquer dia não fazemos o que se espera de nós: ensinar!	13	25,4
Temos de educar as crianças para sobreviverem neste mundo em transformação	13	25,4
Só com gente culta, no sentido da compreensão e respeito pela expressão do próprio e dos outros, é possível viver num mundo melhor	20	39,2
Não responde	4	7,8

Constatou-se que as principais razões para o uso da imagem na sala de aula são:

- A motivação para a área artística.
- A exemplificação de técnicas de trabalho.

Ao invés do que é pretendido no Currículo, a literacia em artes e a integração das expressões são claramente preteridos, assim como o destaque de um movimento ou artista.

Quadro 6. Razões para utilização da imagem na sala de aula

Categorias	N.º	%
Como motivação para a área artística	32	62,7
Para a exemplificação de técnicas	26	50,9

Tendo em vista a literacia e integração das expressões plásticas	20	39,2
Para destacar em especial um movimento artístico ou um artista	23	45
Não responde	2	3,9

Analisando os quadros 7 e 8, verificou-se que os docentes consideram importante a leitura da imagem (dois terços) e que a maioria (80,3%) opta pela utilização de suportes diversificados na apresentação da imagem. Estes factos poderiam ser potenciadores de novos olhares. No entanto, coloca-se a questão: com que “ferramentas” será estabelecida uma leitura significativa da imagem quando, como vimos (q.6), a literacia em artes ou o destaque de um movimento/artista são desprezados?

Quadro 7 – Valorização da leitura da imagem (identificação do autor, título, ano, contexto de produção, etc.)

Categorias	N.º	%
Sim, é assim que faço	33	64
Às vezes, mas não dou muita importância ao assunto	15	29,4
Não vejo qualquer interesse nisso	0	0
Não responde	3	5,8

Quadro 8 – Importância atribuída à diversificação de suportes da imagem na aula

Categorias	Nº	%
Sim, utilizo quase todos com frequência	41	80,3
Não dou muita importância, não utilizo com frequência	6	11,7
Não vejo qualquer interesse nisso	0	0
Não responde	4	7,8

3. Conceitos ver e olhar. Reconhecemos uma concordância alargada nos seguintes tópicos: 1. Existem claras diferenças entre ver e olhar (q. 9); 2. O olhar é historicamente construído (10); 3. A dimensão poética é importante na disciplina (12).

Quadro 9 – Manifestação do acto de ver e do acto de olhar

Categorias	Nº	%
Nunca me apercebi de uma diferença entre os dois, para mim significam a	2	3,9

mesma coisa		
Penso que “Ver não é só olhar”	24	47,5
Ambos dizem respeito ao processo fisiológico em que a luz impressiona os olhos	1	1,9
“No ver, os olhos quase desatentos, parecem deslizar sobre as coisas, concentrando-se na superfície. Com o olhar é diferente. Ele remete à actividade, às virtudes do sujeito e à espessura da sua interioridade”	27	52,9
Não responde	2	3,9

Quadro 10. Construção histórica do olhar (sim ou não)

Categorias	N.º	%
Sim. Hoje não vemos o mesmo que ontem, amanhã veremos diferente de hoje	48	94,1
Não. Hoje vemos o mesmo que ontem e amanhã veremos igual a hoje	0	0
Não responde	3	5,8

Não se verificou uma concordância expressiva quanto à relação: educação do modo de olhar / sensibilização à arte (q.11).

Quadro 11. Separação entre os indivíduos sensibilizados ou não à arte

Categorias	N.º	%
Sim, concordo. É notório, por exemplo, no modo de olhar	23	45
Não concordo	7	13,7
Concordo parcialmente	17	33,3
Não responde	4	7,8

A valorização da dimensão poética é estatisticamente expressiva (78,4%), mas oito professores (15,6%) não demonstraram essa opinião.

Quadro 12. Valorização da dimensão poética na disciplina

Categorias	N.º	%
Sim. Eu próprio(a) tiro partido de “textos” para sensibilizar os alunos	40	78,4
Não. Nem acho que seja importante sensibilizar nesta dimensão	3	5,8
Não me parece que a disciplina deva ter essas preocupações	5	9,8
Não responde	3	5,8

3.7. Conclusões do estudo empírico

Apresentamos, em seguida, uma síntese das principais conclusões do estudo, numa perspectiva crítica, com o objectivo de suscitar a reflexão:

1. Os professores entendem que o Programa está adequado às exigências da disciplina de EV na actualidade. Atendendo ao enquadramento da literatura recente, podemos afirmar que não está; a palavra “arte” aparece uma única vez no Programa de EVT, como dissemos, e nele, a literacia em artes defendida no Currículo não tem qualquer relevância.

2. Os professores actuam segundo a tradição, possivelmente devido a rotinas instaladas ou a limitações no acesso às recentes reflexões na educação artística. Face à mudança, estão mais preocupados com o *know-how* da disciplina do que com a actualização dos fundamentos teóricos que a sustentam. Assim, as práticas pedagógicas, que deveriam tender para o ver e o olhar, pela Fruição/contemplação; Produção/criação; Reflexão/interpretação (DEB, 2001a: 157) reflectem um modelo superado, de cariz utilitário-expressionista.

3. Contrariando o Currículo (2001a), a literacia em artes e a integração das expressões — implícitas na cultura visual e no destaque de um movimento ou artista — são claramente preteridas. As duas principais razões apresentadas para o uso da imagem na sala de aula são: “a motivação para a área artística” e “a exemplificação de técnicas de trabalho”.

4. A maioria dos docentes reconhece uma distinção entre ver e olhar. Estranhamente, a relação educação do olhar/sensibilização à arte, não é objectivamente percebida pelos inquiridos.

5. A dimensão poética na disciplina é claramente importante para a maior parte dos professores.

A julgar pelas respostas obtidas, as concepções e as práticas dos professores ainda estão longe do que seria desejável no âmbito de uma educação do olhar. Esta posição colhe fundamento nas claras contradições visíveis em algumas respostas do Inquérito. Exemplificando: valorização da leitura da imagem / desvalorização da literacia em artes; valorização da dimensão poética / desvalorização do olhar na recepção da arte; valorização acrítica de um Programa de limitado carácter prático-expressivo /desvalorização de um Currículo que privilegia o diálogo com a obra de arte.

4. CONCLUSÃO

A problemática central desta investigação foi a relação existente entre uma educação do olhar e o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas para o aluno, em Educação Visual.

1. Concluiu-se que, ainda que dispersos, existem múltiplos contributos, quer práticos, quer teóricos que demonstram a pertinência de uma educação do olhar. Como defende Madalena Cabral (1999), “Saber ver é uma das tais capacidades que têm sido abandonadas... Talvez por esquecimento. Olhar, ver, seleccionar, voltar a ver, interpretar — tudo isto representa um jogo muito pouco desenvolvido na nossa educação”. A disciplina de Educação Visual “pode contribuir para um ensino artístico mais significativo se investir em propostas de educação do olhar” (Buoro, 1996).

A construção da pessoa na sua totalidade é considerada como o desígnio central da educação, sendo que todas as finalidades educativas devem estar orientadas para este fim (Sousa: 2003).

Após uma fase, em que predominaram visões de cariz tecnicista ou livre-expressionista (realização de cartões de Natal, de “construções”, de desenhos expressivos, de decorações para dias festivos, etc.) (cf. Barbosa, 1991 e 2003; Wong, 2003) — apoiadas pelos Programas de EVT (1991) e EV (1994) —, o Currículo (2001a) vem colocar o desenvolvimento da literacia em artes no centro das disciplinas, numa clara definição da forma e conteúdo da arte na escola. Não se pode continuar a afirmar que a arte na educação “gire em torno do desenvolvimento de uma série de habilidades manuais ou tecnológicas.

Actualmente, a Escola responde a um novo conjunto de exigências: o reconhecimento do desenvolvimento criativo dos indivíduos como uma mais-valia; as responsabilidades no desenvolvimento de mecanismos de familiarização com os contextos artísticos; a compreensão dos contextos culturais (Leontiev, 2000). Paradoxalmente, no contexto das disciplinas escolares a educação artística é desvalorizada e tem um carácter complementar (Eça, 2007; Fróis, Marques e Gonçalves, 2000). A arte na educação costuma encontrar-se “entre a auto-complacência e a marginalidade” (Hernández, 2000). A esta tradicional indefinição, relativamente ao lugar

das artes (Nadal e Xavier, 1998), associam-se práticas profissionais orientadas quase em exclusivo para “o fazer” (arte como destreza), omitindo “o olhar”, “o pensar” e “o sentir”.

O desenvolvimento de capacidades técnicas, veiculadas a uma ideologia promotora de cidadãos acríticos, não cumpre a concepção vigente no Currículo: “O diálogo com a obra de arte (vd. pp. 57-59) constitui um meio privilegiado para abordar com os alunos os diferentes modos de expressão, situando-os num universo alargado, que permite inter-relacionar as referências visuais e técnicas com o contexto social, cultural e histórico, incidindo nas formas da arte contemporânea” (DEB, 2001a).

2. Tradicionalmente, a função do professor “limitava-se a desenvolver a destreza manual e visual dos alunos que aprendiam a desenhar formas precisas e a copiar” fielmente o aspecto dos objectos (Arnheim, 1993). Este padrão de comportamento — de práticas de pendor utilitário ou livre-expressionista — já não é válido, pois, não se adapta à ênfase pós-moderna colocada na compreensão, interpretação e contexto (Parsons, 1999; Efland, 2003).

Os resultados do estudo empírico permitem fixar algumas ideias essenciais:

- As práticas em Educação Visual encontram-se longe do que seria desejável no âmbito de uma educação do olhar.
- Os docentes parecem mais preocupados com o *know-how* da disciplina do que em actualizar os seus conhecimentos relativamente à educação artística.
- Os professores entendem que o Programa, no que respeita à Educação Visual, está adequado às exigências da actualidade quando na realidade não está. O Currículo Nacional, documento orientador, contraria o Programa em muitos aspectos como, por exemplo, no desenvolvimento da literacia em artes.
- O pensamento reflexivo dos professores permanece enraizado nas suas vivências artísticas datadas e contextualizadas. Seria útil promover vivências, instrumentos e referências teóricas que lhes permitissem criar/confrontar as suas teorias pedagógicas — para um ser autónomo e reflexivo. O princípio da *Reflexividade* na acção pedagógica (cf. Melo, 2001) promove o pensamento crítico sobre os seus pressupostos e finalidades, os conteúdos, as metodologias, os parâmetros e métodos de avaliação, os processos de aprendizagem ou o papel da disciplina no Currículo.

3. Sempre que olhamos uma imagem ela renova-se em nós. Existem diferenças claras entre os conceitos ver e olhar ao nível da operacionalização. *Olhar com olhos de ver*, como muitas é sugerido no contexto das artes, afigura-se redutor. O *ver*, verbo passivo, conota-se com o uso de capacidades sensíveis e cognitivas, um acto físico imediato. O olhar, verbo activo, requer um envolvimento, uma conquista em que o “querer” é essencial — porque não é imposto; relaciona-se com práticas e experiências significativas para o sujeito (Porcher, 1996), pois “tudo aquilo que sei do mundo [...], eu sei-o a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos não poderiam dizer nada” (Merleau-Ponty, 2006). Sujeito e objecto fundem-se, numa “conexão, contágio, mestiçagem” (Gil, 2005). Assim, a natureza do conhecimento que se gera por esta via de interpretação é única, pessoal e significativa (Campos, 2002).

Educar o olhar significa, em primeiro lugar, considerar que o olhar é um acto deliberado, a que corresponde um gesto próximo à atenção (Bosi, 1988). Esse gesto pode ser desdobrado em quatro atitudes:

- A Perseverança (a atenção deve vencer a pressa).
- O Despojamento (a atenção é uma escolha).
- O Trabalho (a atenção é o olhar actuante).
- A contradição (o olhar atento exerce-se no tempo, apela ao passado, ao presente e ao futuro, é um movimento contínuo).

As disposições e colocações do olhar dirigem-se à experiência mental do observador individual. David Perkins (1994, vd. pp. 57, 62) partindo da dupla convicção de que a) *observar arte exige pensar* e b) *observar arte é uma maneira de cultivar disposições do pensamento*, mostra como é necessário produzir mudanças na atitude do observador, para que possa aprender a pensar através do contacto visual:

- Dar tempo ao olhar; em vez de um olhar apressado.
- Tornar o olhar vasto e audaz; em vez de um olhar pouco abrangente.
- Tornar o olhar limpo e profundo; em vez de um olhar turvo e empoeirado.
- Tornar o olhar organizado; em vez de nos dispersarmos de tal modo que confundamos tudo.

Igualmente, o actual Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB, 2001a: 155, 157) clarifica que desenvolver no aluno o poder de discriminar (formas e cores), de sentir (uma

obra), de identificar, de analisar criticamente o que está representado e de agir plasticamente “são modos de estruturar o pensamento, inerentes à intencionalidade da Educação Visual como educação do olhar e do ver”.

Quando olhamos, entre outras atitudes, fazemos escolhas. Se (nos) damos a observar uma imagem, e não outra, é porque fazemos opções, com objectivos definidos. No ensino e na aprendizagem, sempre houve escolhas: por onde olhamos; para onde olhamos; o que queremos ver; o que fazemos com o que vimos... Não é indiferente demorarmos o olhar na descoberta de ilusões de uma pintura ou colocá-lo na sua configuração geral; conhecer ou não o autor e o seu contexto; ler ou dialogar; desenhar, pintar, ou depois escrever sobre...; observar estatuetas africanas ou esculturas gregas; compreender Rembrandt ou Basquiat.

Interpretar criticamente requer “ferramentas” que permitam ao sujeito ajustar criticamente o conteúdo da imagem à sua experiência de vida. O olhar impõe que utilizemos vários tipos de conhecimento e experiências. O esclarecimento dos modos de produção dos objectos (e ideias), dos contextos históricos, culturais e sociais, nos quais as obras foram criadas, enriquece o nosso olhar e as nossas habilidades para pensar. Em suma, lançar a discussão acerca do processo criativo, saber que “a pintura é uma segunda realidade, produto da mão, do olho e do espírito” (Buoro, 1996).

Parsons (2008) defende que após as ideias fundamentais de Arnheim (o meio), de Goodman (a literacia estética) e de Gardner (as inteligências múltiplas), para quem pensar era basicamente a manipulação de representações mentais da realidade (símbolos), o trabalho de Lakoff e Johnson é agora influente. Para estes pensadores da ciência cognitiva o pensamento interliga-se directamente com o corpo. Lakoff vê a metáfora como o meio fundamental através do qual elaboramos significados a partir das nossas experiências corporais.

As metáforas carecem de interpretação, não são verdades absolutas, podemos discuti-las e apresentar argumentos a favor ou contra. Carecem ainda de um entendimento de considerandos contextuais e culturais (*idem*). As interpretações variam, sobretudo por razões culturais e pessoais. Esta dependência cultural é válida para as metáforas mas também para as obras de arte em geral.

Assim, uma prática significativa em Educação Visual, além de promover o ensino da História da Arte, da Crítica de Arte, da Estética, ou das práticas plásticas (cf. Programa DBAE, *Primeiro Olhar*), seria o ensinar e aprender de matérias em moldes de “indagação”

(M. Parsons, 1999). Uma pedagogia da arte, das imagens, da poética, “que fosse mais uma economia da dúvida, uma lição de despojamento” (Silva, 2003) em que o interpretar, compreender, contextualizar, se efectivariam na medida das relações com o mundo real do aluno.

5. APÊNDICE

Apêndice I

Professores de EVT e Educação Visual

Educação do olhar

No âmbito do Mestrado em Formação Pessoal e Social, na Universidade de Aveiro, venho por este meio solicitar-lhe o preenchimento do seguinte inquérito para a realização de um estudo empírico. As questões em nada o identificam.

Assinale com um X uma ou mais respostas que achar dever subscrever

1.1. Sexo	F <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>
1.2. Idade	<30 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	31-40 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	41-50 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	51> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. Em que escola lecciona? _____		
1.3.1. Disciplina de EVT <input type="checkbox"/> 1.3.2. Disciplina de Ed. Visual <input type="checkbox"/> 1.3.3. EVT e Ed. Visual <input type="checkbox"/>		
2.1. Considera que o Programa da (s) disciplina (s) está ajustado a uma educação visual actual?		
2.1.1. Globalmente, sim		<input type="checkbox"/>
2.1.2. Globalmente, não		<input type="checkbox"/>
2.1.3. Não sei, não tenho opinião		<input type="checkbox"/>
2.2. O que foi para si decisivo na resposta à pergunta anterior?		
2.2.1. O Programa possibilita a todas as pessoas a produção e recepção de mensagens visuais		<input type="checkbox"/>
2.2.2. O Programa aponta para o desenvolvimento da literacia em artes		<input type="checkbox"/>
2.2.3. O conhecimento dos elementos tradicionais da comunicação visual como o ponto, a linha, a forma, a cor, a textura, etc., deve continuar a destacar-se sobre os outros aspectos.		<input type="checkbox"/>
2.2.4. Nenhuma das opções anteriores		<input type="checkbox"/>

2.3. Que importância atribui à necessidade de incluir o estudo das manifestações visuais (incluindo a arte) no âmbito de uma educação para a cultura visual?

2.3.1. Não sei bem o que significa educar para a cultura visual, mas creio que é importante ?

2.3.2. É urgente cultivar entre as nossas crianças a aceitação de tudo o que é novo. ?

2.3.3. Temos de educar para o espírito crítico, para o método de trabalho... agora para a cultura visual! Qualquer dia não fazemos o que se espera de nós: ensinar! ?

2.3.4. Temos de educar as crianças para sobreviverem neste mundo em transformação ?

2.3.5. Só com gente culta, no sentido da compreensão e respeito pela expressão do próprio e dos outros, é possível viver num mundo melhor ?

3.1. Reportando-se às seguintes opções, para si como se manifesta o acto de ver e o acto de olhar?

3.1.1. Nunca me apercebi de uma diferença entre os dois, para mim significam a mesma coisa ?

3.1.2. Penso que “Ver não é só olhar” ?

3.1.3. Ambos dizem respeito ao processo fisiológico em que a luz impressiona os olhos ?

3.1.4. “No ver, os olhos quase desatentos, parecem deslizar sobre as coisas, concentrando-se na superfície. Com o olhar é diferente. Ele remete à actividade, às virtudes do sujeito e à espessura da sua interioridade” ?

3.2. No seu entender o olhar tem sido historicamente construído?

3.2.1. Sim. Hoje não vemos o mesmo que ontem, amanhã veremos diferente de hoje. ?

3.2.2. Não. Hoje vemos o mesmo que ontem e amanhã veremos igual a hoje. ?

4. 1. Concorda com a afirmação: “Existe uma separação cultural entre os indivíduos incultos e os que foram sensibilizadas à arte”?

4.1. 1. Sim, concordo. É notório, por exemplo, no modo de olhar ?

4.1.2. Não concordo ?

4.1.3. Concordo parcialmente ?

4.2. Considera que a dimensão poética é valorizada actualmente na(s) disciplina(s)?

4.2.1. Sim. Eu própria (o) tiro partido de “textos” para sensibilizar os alunos ?

4.2.2. Não. Nem acho que seja importante sensibilizar nesta dimensão ?

4.2.3. Não me parece que a disciplina deva ter essas preocupações ?

5.1. Quais as principais razões por que utiliza a imagem na sala de aula?

5.1.1. Como motivação para a área artística ?

5.1.2. Para a exemplificação de técnicas ?

5.1.3. Tendo em vista a literacia e integração das expressões plásticas ?

4.1.4. Para destacar em especial um movimento artístico ou um artista ?

5.2. Quando apresenta uma imagem, valoriza a identificação do seu autor, o título, o ano de execução, o contexto de produção, etc., como funções importantes para a(s) leitura(s) dessa imagem?

5.2.1. Sim, é assim que faço ?

5.2.2. Às vezes, mas não dou muita importância ao assunto ?

5.2.3. Não vejo qualquer interesse nisso ?

5.3. Dá importância e utiliza com frequência suportes alternativos no ambiente educativo (CD, DVD, filmes, cartazes, fotografias, gravações áudio, Internet)?

5.3.1. Sim, utilizo quase todos com frequência ?

5.3.2. Não dou muita importância, não utilizo com frequência ?

5.3.3. Não vejo qualquer interesse nisso ?

6.1. Agora que respondeu a todas as perguntas, pergunto-lhe: gostaria de frequentar um curso ou acção sobre o tema Educação do olhar? Sim___Não___

6.1.1. Gostava de ter acesso a bibliografia que me ajudasse a pensar esta matéria ?

6.1.2. Tenho algum interesse, basta um pouco de bom senso ?

6.1.3. Não é assunto que me entusiasme ?

6.1.4. Já fiz formação nesse domínio e estou atento(a) ?

7.1. Peço-lhe que avalie o meu inquérito

7.1.1. Gostei de responder a todas as perguntas. Fez-me pensar ?

7.1.2. Senti algumas dificuldades em optar pelas respostas propostas, mas procurei ser o mais sincero (a) ?

7.1.3. Acho estas coisas uma absoluta perda de tempo ?

7.1.4. Proponho que procure alterar ou juntar outras respostas às seguintes perguntas: _____

7.2. Está disponível para se identificar e ceder o seu endereço electrónico para posterior troca de impressões por e-mail (gostaria de lhe facultar os resultados deste inquérito)

7.2.1. Não! Gostei de responder, mas quero manter o anonimato ?

7.2.2. Como gostaria de receber informação bibliográfica sobre este tema, deixo-lhe os seguintes elementos: ?

Nome:

Email: _____

Muito obrigado pela sua colaboração!

Fernando Rodrigues, Julho de 2009

6. FONTES E BIBLIOGRAFIA

6.1. Documentos oficiais e legislação

- DEB — Departamento de Educação Básica (1997), Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar, *Cadernos de Formação nº 2: Alfabetização*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB — Departamento de Educação Básica (2001a), *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB — Departamento de Educação Básica (2001b), *Ajustamento do Programa de Educação Visual — 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, [em linha], [Consult. em 30 de Julho de 2009], disponível em [www: <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/paginas/programas_orientacoescurriculares_3ea.aspx>](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/paginas/programas_orientacoescurriculares_3ea.aspx).
- DGEBS — Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (1991a), Programa de Educação Visual e Tecnológica, Vol. I., 2º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGEBS — Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (1991b), Programa de Educação Visual e Tecnológica, Vol. II., 2º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação [em linha], [Consult. em 30 de Julho de 2009], disponível em [www: <http://www.apevt.pt/uteis_programas.html>](http://www.apevt.pt/uteis_programas.html).
- DGEBS — Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (1994), Programa de Educação Visual, Vol. II., 3º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 286/89, 29 de Agosto — Define os planos curriculares dos ensinos básicos e secundário.
- Decreto-Lei nº 6/2001, 18 e Janeiro — Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, assim como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro — Lei de Bases do Sistema Educativo.
- NADAL, Emília e XAVIER, J. Barreto (1998), “Educação estética, Ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes” — Parecer nº 3/98. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

6.2. Bibliografia específica

- ABRANTES, J. Carlos (2005), “A construção do olhar: alguns desenvolvimentos”, in Abrantes, J. Carlos (Coord.), *A construção do olhar*, Lisboa: Livros Horizonte, pp. 11-18.
- ALMEIDA, A. Betâmio de (1967), *Ensaio para uma didáctica do desenho*. Lisboa: Livraria Escolar Editora.
- ALMEIDA, Bernardo Pinto de (2002), *As Imagens e as Coisas*. Porto: Campo das Letras.
- ANDRADE, Eugénio de (2000), *Os amantes sem dinheiro. Poesia Completa*. Porto: Fundação Eugénio de Andrade.

- ANDRÉ, Teresa, "A educação artística na escola do século XXI", Clube UNESCO de Educação Artística, (2009), [em linha] [Consult. em 24 de Agosto de 2009], disponível em [www: <http://www.clubeunescoedart.pt/artigo.php?id=14>](http://www.clubeunescoedart.pt/artigo.php?id=14).
- ARISTÓTELES [384-322 a.C.] (1994), *Poética*. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- ARNHEIM, Rudolf (1993), *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós: Barcelona.
- ARNHEIM, Rudolf (1996), *Arte e Percepção Visual, uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- ARNHEIM, Rudolf (1997), *Para uma Psicologia da Arte. Arte e Entropia*. Lisboa: Dinalivro.
- BACHELARD, Gaston (1998), *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARBOSA, Ana Mae (1991), *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva.
- BARBOSA, Ana Mae (2003), "O ensino da arte no Brasil nos inícios do século XXI", in Revista *APRENDER*, Escola Superior de Educação de Portalegre, n.º 27, 2003, pp.109-113.
- BARTHES, Roland (2006), *A câmara clara*. Lisboa: Edições 70.
- BASTO, Maria Benedita [2000], "O elogio da literatura: algumas questões sobre a relação entre filosofia e literatura em Merleau-Ponty", in *DEDALUS - Revista Portuguesa de Literatura Comparada*, nº 7-8, 1997-2000. Lisboa: Edições Cosmos, pp. 99-118.
- BELO, Fernando [2000], "A filosofia é e não é literatura", in *DEDALUS - Revista Portuguesa de Literatura Comparada*, nº 7-8, 1997-2000. Lisboa: Edições Cosmos, pp. 23-32.
- BENJAMIN, Walter (1992), *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio d' Água.
- BERGER, John (1999), *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70.
- BERGER, John (2003), *Sobre o olhar*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- BORNHEIM, Gerd A. (1988), "As metamorfoses do olhar", in Novaes, Adauto (Org.), *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 89-93.
- BOSI, Alfredo (1988), "Fenomenologia do olhar", in Novaes, Adauto (Org.), *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 65-87.
- BRITO, Casimiro de (2004), "A Idade ou a experiência das palavras (aladas) em Ana Hatherly", in *Ana Hatherly, Interfaces do olhar - Uma antologia crítica, Uma antologia poética*. Lisboa: Roma Editora, pp. 53-57.
- BUORO, Anamelia (1996), *O Olhar em Construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez.
- CABRAL, Madalena (1999), "A educação no Museu Nacional de Arte antiga", in *Noésis*, nº 40, Out./Dez 1999. Lisboa, p. 40.
- CALABRESE, Omar (1985), *A Linguagem da Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- CALABRESE, Omar (1997), *Como se lê uma obra de arte*. Lisboa: Edições 70.
- CAMPOS, N. Palaez de (2002), *A construção do olhar estético-crítico do educador*. Florianópolis: Editora UFSC.
- CARDOSO, Sérgio (1988), "O olhar viajante (do etnólogo) ", in Novaes, Adauto (Org.), *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 347-360.
- CASTORIADIS, Cornelius (2000), *Figuras do pensável. As Encruzilhadas do labirinto*. Lisboa: Instituto Piaget.

- CASCAIS, Fernando (1991), "Hal Foster. The Anti-Aesthetic. Essays on Postmodern Culture", in *Revista de Comunicação e Linguagens — A experiência estética*, nº 12/13, Janeiro, 1991. Lisboa: Edições, pp. 186-192.
- CAUQUELIN, Anne (2008), *A Invenção da Paisagem*. Lisboa: Edições 70.
- CHARRÉU, Leonardo (2003), "A Cultura Visual e as Novas Perspectivas Críticas para a Educação Visual", in *Revista Aprender*, Escola Superior de Educação de Portalegre, n.º 27, 2003, pp.10-27.
- CHAUÍ, Marilena (1988), "Janela da alma, espelho do mundo", in Novaes, Adauto (Org.), *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 31-63.
- COELHO, Eduardo Prado [2000], "Filosofia e literatura: o encontro de Vergílio Ferreira com Maria Gabriela Llansol", in *DEDALUS - Revista Portuguesa de Literatura Comparada*, nº 7-8, 1997-2000. Lisboa: Edições Cosmos, pp. 67-79.
- COHN, Danièle (2007), "As Artes, o Verdadeiro e o Justo", in *A urgência da Teoria*, Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. Lisboa: Edições tinta-da-china, pp. 315- 334.
- COLI, Jorge (1988), "Manet o enigma do olhar", in Novaes, Adauto (Org.), *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 225-245.
- COURTINE, Jean-Jacques e Haroche, Claudine (1995), *História do rosto: exprimir e calar as suas emoções: do século XVI ao início do século XIX*. Lisboa: Teorema.
- CRUZ, Maria Teresa (1991), "Experiência estética e esteticização da experiência", in *Revista de Comunicação e Linguagens — A experiência estética*, nº 12/13, Janeiro, 1991. Lisboa: Edições Cosmos, pp. 57-65.
- CUNHA, Susana da (2006), "As imagens na Educação infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual", in *Revista Imaginar*, nº 46, 2006. Porto: APECV, pp. 4-11.
- DAMÁSIO, António R. (1998), *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Europa-América.
- DANTO, Arthur C. [1961], "O mundo da Arte", in D'OREY, Carmo (org., selecção e introdução) (2007), *O que é a arte? A perspectiva analítica*. Lisboa : Dinalivro.
- DEBORD, Guy (2003), *A sociedade do espectáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto
- DERRIDA, Jacques (2003), *Força de Lei*. Porto: Campo das Letras.
- DERRIDA, Jacques (2005), *Aprender finalmente a viver*. Coimbra: Ariadne Editora.
- DONDIS, Donis (1976), *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili.
- D'OREY, Carmo (1999), *A Exemplificação na Arte*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- D'OREY, Carmo (2003), Apresentação do livro "Primeiro Olhar: Uma Proposta Pedagógica para o Ensino das Artes Visuais", de Rui Mário Gonçalves, João Pedro Fróis e Elisa Marques, na Fundação C. Gulbenkian [em linha], [Consult. em 15 de Dezembro de 2008], disponível em www.sepia.no.sapo.pt/sepiaedartefcg3.html.
- DUFRENNE, Mikel (1981), *Estética e Filosofia*. S. Paulo: Editora Perspectiva.
- DURAS, Marguerite (1995), *O mundo exterior*. Lisboa: Livros do Brasil.
- ECO, Umberto (dir.) (2004), *História da Beleza*. Miraflores: Difel.
- EÇA, Teresa (2000), "150 Anos de Ensino das Artes Visuais em Portugal" Comunicação apresentada nas IV Jornadas de Historia de La Educación Artística, (Barcelona: 24 de Nov. 2000) [em

- linha], [Consult. em 10 de Novembro de 2009], disponível em [www: <http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/barcelona.html](http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/barcelona.html).
- EÇA, Teresa (2007), "A aprendizagem pelas artes continua a ser desvalorizada", Entrevista de Joana Silva Santos em 2007-10-31 [em linha], [Consult. em 10 de Novembro de 2009], disponível em [www: <http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=3DCBF269442447E2E04400144F16FAAE&opsel=1&channelid=0](http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=3DCBF269442447E2E04400144F16FAAE&opsel=1&channelid=0).
- EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, K. e STHUR, P. (2003), *La Educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, Elliot (1995), *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- ESCOUBAS, Eliane (1991), "No fundamento da pintura: as analogias da experiência" (Kant) ", in *Revista de Comunicação e Linguagens — A experiência estética*, nº 12/13, Janeiro, 1991. Lisboa: Edições Cosmos, pp. 35-41.
- FERNANDES, Maria João (2004), "Ana Hatherly — Uma poesia do segredo", in *Ana Hatherly, Interfaces do olhar - Uma antologia crítica, Uma antologia poética*. Lisboa: Roma Editora, pp. 69-85.
- FOSNOT, Catherine Twomey (1996), *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FRANCASTEL, Pierre (1987), *Imagem, visão e imaginação*. Lisboa: Edições 70.
- FRÓIS, João Pedro (1999), "Entrevista com Michael Parsons", in *Noésis*, nº 52, Out./Dez., 1999, Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, pp. 31-34.
- FRÓIS, João Pedro; MARQUES, Elisa e GONÇALVES, R. Mário (2000), "Educação estética e artística na formação ao longo da vida", in *Revista Colóquio/Educação e Sociedade*, nº6, 2ª Série, 2000. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, pp. 131-164.
- FRÓIS, João Pedro (2005), *As artes visuais na educação: perspectiva histórica*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em História da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.
- GIL, José (2005), *A imagem-nua e as pequenas percepções: estética e metafenomenologia*. Lisboa: Relógio d'Água.
- GOMBRICH, E. H. (1993), *La imagen y el ojo*. Madrid: Alianza Forma.
- GONÇALVES, Rui Mário, FRÓIS, João Pedro e MARQUES, Elisa (2000), "A educação estética e artística na formação ao longo da vida", in FRÓIS, João Pedro (Coord.), *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- GONÇALVES, Rui Mário, FRÓIS, João Pedro e MARQUES, Elisa (2002), *Primeiro Olhar, Programa integrado de artes visuais*: Caderno do Professor. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- GOODMAN, Nelson (2006), *Linguagens da arte: Uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Lisboa: Filosofia Aberta.
- GOULART, Rosa Maria (1997), *Artes poéticas*. Braga: Angelus Novus.
- GOUVÊA, Guaracira (2006), *Imagem e formação de professores*, *Revista TEIAS*, ano 7, nº 13-14, 2006, Rio de Janeiro [em linha], [Consult. em 12 de Agosto de 2009], disponível em [www: <http://www.teias.org.br](http://www.teias.org.br).

[//www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5b%5d=206&path%5b%5d=205](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5b%5d=206&path%5b%5d=205).

- GRAÇA, Marina Estela (2003), *Entre o olhar e o gesto: elementos para uma poética da imagem animada* [CD-ROM]. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Comunicação - Universidade Nova de Lisboa.
- GRÁCIO, Rui (1957), "Educação estética e ensino escolar", in Rui Grácio (1995), *Obra completa, da educação*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, pp. 79-98.
- GRÁCIO, Rui (1967), "Museu como livro de imagens", in Rui Grácio (1995), *Obra completa, da educação*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, pp. 194-195.
- GUERREIRO, Fernando [2000], "Diderot: o real monstruoso da Pintura: descrição e "poiesis", in *DEDALUS - Revista Portuguesa de Literatura Comparada*, nº 7-8, 1997-2000. Lisboa: Edições Cosmos, pp.99-118.
- GULLAR, Ferreira (1988), "Sombra no Barroco", in Novaes, Adauto (Org.), *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 217-224.
- HATHERLY, Ana (1992), Catálogo da Exposição: *Obra Visual, 1960-1990*. Lisboa: CAMJAP, 1992, Fundação C. Gulbenkian.
- HATHERLY, Ana (2004), in Ana Hatherly, *Interfaces do olhar - Uma antologia crítica, Uma antologia poética*. Lisboa: Roma Editora, pp. 90, 95, 219.
- HAUSER, Arnold (1988), *Teorias da Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- HEIDEGGER, Martin (1991), *A Origem da Obra de Arte*. Lisboa: Edições 70.
- HEYWOOD, Ian e SANDYWELL, Barry (1999), *Interpreting visual culture: explorations in the hermeneutics of the visual*. London: Routledge.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000), *Cultura visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- HESS, Walter (1989), *Documentos para a Compreensão da Pintura Moderna*. Lisboa: Livros do Brasil.
- HOUSEN, Abigail (2000), "O olhar do observador: investigação, teoria e prática", in FRÓIS, João Pedro (Coord.), *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 2000, pp. 147-168.
- HUYGHE, René (1998a), *O poder da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- HUYGHE, René (1998b), *Sentido e Destino da Arte I*. Lisboa: Edições 70.
- ISRAËL, Lucien (1998), *Cérebro Direito, Cérebro Esquerdo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- JACQUINOT-DELAUNAY (2006), *Imagem e pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- JOLY, Martine (1999), *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70.
- JOLY, Martine (2005), *A imagem e os signos*. Lisboa: Edições 70.
- KANDINSKY, Wassily (1999), *Do espiritual na arte*. Lisboa: Dom Quixote.
- LEONTIEV, Dmitry (2000), "Funções da arte e educação estética", in FRÓIS, João Pedro (Coord.), *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 2000, pp. 127- 145.
- LISPECTOR, Clarice (1985), *A legião estrangeira*. São Paulo: Ática
- MALRAUX, André (2000), *O Museu Imaginário*. Lisboa: Edições 70.

- MARIN, Louis (1991), "A Experiência Estética", in *Revista de Comunicação e Linguagens — A experiência estética*, nº 12/13, Janeiro de 1991. Lisboa: Edições Cosmos, pp. 85-97.
- MARQUES, Elisa (2007), Destacável sobre Ruy Leitão, in *Noésis* nº 71.
- MARTINHO, Fernando J. B. (2004), "A idade da escrita de Ana Hatherly", in *Ana Hatherly, Interfaces do olhar - Uma antologia crítica, Uma antologia poética*. Lisboa: Roma Editora, pp. 49-52.
- MARTINHO, Fernando J. B. (2004), "A viagem na poesia de Ana Hatherly", in *Ana Hatherly, Interfaces do olhar - Uma antologia crítica, Uma antologia poética*. Lisboa: Roma Editora, pp. 59-63.
- MASSIRONI, Manfredo (1996), *Ver pelo desenho*. Lisboa: Edições 70.
- MELO, Maria do Céu (2001), "Educação artística generalista e integrada - Algumas dúvidas e poucas certezas", I Congresso Ibérico de Educação Artística, Maia Nov. 2001, [em linha], [Consult. em 12 de Novembro de 2009], disponível em [www: <http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/melo.htm](http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/melo.htm).
- MERLEAU-PONTY, Maurice (2006), *O Olho e o espírito*. Lisboa: VEGA
- MOLDER, Maria Filomena [2000], "O absoluto que pertence à Terra", in *DEDALUS - Revista Portuguesa de Literatura Comparada*, nº 7-8, 1997-2000, Lisboa: Edições Cosmos, pp. 33-65.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan (1993), *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- OLIVEIRA, Lia Raquel (1997), *Alfabetização informacional na sociedade da informação* (Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade do Minho, Braga.
- ORTEGA y Gasset, José (2003), *A Desumanização da Arte e outros Ensaios de Estética*. Coimbra: Almedina.
- OSTROWER, Fayga (1988), "A Construção do olhar", in Novaes, Adauto (Org.), *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 167-182.
- PANOFKY, Erwin (1989), *O Significado nas Artes Visuais*. Lisboa: Presença.
- PANOFKY, Erwin (1993), *A perspectiva como forma simbólica*. Lisboa: Edições 70.
- PARSONS, Michael (1992), *Compreender as artes*. Lisboa: Presença.
- PARSONS, Michael (2008), *Interpreting art through metaphors*, Conferência *Compreender as Artes*, 25 de Outubro de 2008, Maia. Organização: APECV Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (pp. 1-12).
- PEIXOTO, Nelson B. (1988), "O olhar do estrangeiro", in Novaes, Adauto (Org.), *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 361-365.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla (1988), "Pensar é estar doente dos olhos", in Novaes, Adauto (Org.), *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 327-346.
- PESSOA, Fernando (1993), *Poemas completos de Alberto Caeiro* (Recolha, transcrição e notas de Teresa Sobral Cunha). Lisboa: Editorial Presença.
- PIRES, Helena (2007), *Gritos na paisagem do nosso interior. A publicidade outdoors e a experiência sensível, nos percursos do quotidiano. À deriva por entre lugares imaginários*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Comunicação, Ramo do Conhecimento de Semiótica da Comunicação - Universidade do Minho, Braga.

- POMBO, Maria de Fátima (1995), *Fenomenologia e educação/A sedução da experiência estética*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação - Universidade de Aveiro.
- PORCHER, Louis (1982), *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus.
- RAPOSO, Maria Eugénia Simões (2004), *A construção da pessoa: educação artística e competências transversais*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação: Área de educação e desenvolvimento - Universidade Nova de Lisboa.
- RAPOSO, Maria Eugénia Simões (2005), “A construção da pessoa: educação artística e competências transversais”, in *Revista de Educação*, Vol. XIII, nº 2, Lisboa: Departamento de Educação da FCUL, pp. 29-50.
- REGALO, Maria Helena (2006), *A mediação do olhar: estratégias de apreciação artística no Museu Nogueira da Silva*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica - Universidade do Minho, Braga.
- REIS, Ricardo [2008a], “O diálogo com a obra de arte na escola”, [em linha]. Caldas da Rainha, RAE- *Revista Animação e Educação*, Associação Nacional de Animação e Educação, 2008. [Consult. em 21 de Agosto de 2009], disponível em [www: <http://anae.biz/rae/?p=80](http://anae.biz/rae/?p=80).
- REIS, Ricardo (2008b), “O lugar das artes visuais no Currículo do 2º Ciclo do Ensino Básico. Ou a necessidade de repensar a disciplina de EVT”, in *Revista Imaginar*, nº 49, 2008. Porto: APECV, pp. 22-23.
- RIBEIRO, Ângelo (2005), *A imagem da imagem da obra de arte no uso dos manuais de Educação Visual*. Dissertação de Mestrado em Educação, Área de Tecnologia Educativa - Universidade do Minho, Braga.
- RODRIGUES, Adriano Duarte (1991), “Arte e experiência”, in *Revista de Comunicação e Linguagens — A experiência estética*, nº 12/13, Janeiro, 1991. Lisboa: Edições Cosmos, pp. 25-33.
- SALAZAR, Abel (2000), *Obras Completas de Abel Salazar*, Vol. II. Casa-Museu Abel Salazar. Porto: Campo da Letras.
- SANTOS, Leonel Ribeiro dos (Coord.) (1996), “Educação estética, a dimensão esquecida”, in *Educação Estética e Utopia Política*. Lisboa, Edições Colibri, 1996, pp. 203-220.
- SARDELICH, Maria Emília (2003-2004), “Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa”, [em linha]. *Educar Curitiba*, Editora UFPR, n. 27, 2006, pp. 203-219. [Consult. em 20 de Dezembro de 2008], disponível em [www: <http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a13n27.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a13n27.pdf).
- SARDINHA, Idalina (2007), *A fruição da arte, hoje*. Lisboa: Celta Editora.
- SCHILLER, Friedrich [1759-1805] (2003), *Sobre poesia ingénua e sentimental*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- SEEL, Martin (1991), “Razão estética”, in *Revista de Comunicação e Linguagens — A experiência estética*, nº 12/13, Janeiro de 1991. Lisboa: Edições Cosmos, pp. 9-23.
- SELDMAYER, Sabrina [2000], “César Guimarães. Imagens da memória...”, in *DEDALUS - Revista Portuguesa de Literatura Comparada*, nº 7-8, 1997-2000. Lisboa: Edições Cosmos, pp. 308-311.
- SENA-LINO, Pedro (2004), “Os ossos do poema”, in *Ana Hatherly, Interfaces do olhar - Uma antologia crítica, Uma antologia poética*. Lisboa: Roma Editora, pp. 41-47.

- SICARD, Monique (2006), *A fábrica do olhar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SILVA, Victor da (2003), “Educação artística?”, in Revista *APRENDER*, n.º 27, Escola Superior de Educação de Portalegre, pp. 85-89.
- SMOKE, Trudy e ROBBINS, Alan (2006), *The World of the Image*. Longman Publishing Group (S. I.).
- SO LAN WONG (2003), “Marginalidade da educação artística — Para onde foram os valores educacionais”, in Revista *APRENDER* n.º 27, Escola Superior de Educação de Portalegre, pp. 90-98.
- SOUSA, Alberto B. (2003), *Educação Pela Arte e Artes na Educação Bases Psicopedagógicas*. 1º Vol. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, Rocha de (1995), *Didáctica da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta.
- STEERS, John (2008), “Criatividade: ilusões, realidades e novas oportunidades”, in Revista *Imaginar*, nº 51, Porto: APECV, pp. 4-7.
- STOLNITZ, Jerome (1960), “A atitude estética - A forma como percebemos o mundo”, in D'Orey, Carmo (2007), *O que é a arte? A perspectiva analítica*. Lisboa, Dinalivro, pp. 45-60.
- TIBURI, Márcia (s. d.), *Aprender a pensar é descobrir o olhar*, [em linha]. Jornal do MARGS, 103, Set./Out. [Consult. em 15 de Dezembro de 2008], disponível em WWW: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php.
- TODOROV, Tzvetan (1986), *Poética*. Lisboa: Teorema.
- WÖLFFLIN, Heinrich (1996), *Conceitos fundamentais da história da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- WOODFORD, Susan (1993), *Cómo mirar un cuadro* (5ª ed.). Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- WORRINGER, Wilhelm (1992), *A Arte Gótica*. Lisboa: Edições 70.
- WORRINGER, Wilhelm (1997), *Abstracción y naturaleza*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- VALÉRY, Paul, (1995), *Discurso sobre a estética – Poesia e pensamento abstracto*. Lisboa: Vega.
- VELOSO, Carlos [2000], “O Japão não existe”, in *DEDALUS - Revista Portuguesa de Literatura Comparada*, nº 7-8, 1997-2000. Lisboa: Edições Cosmos, pp.141-161.
- VIGOUROUX, Roger (1999), *A fábrica do belo*. Lisboa: Dinalivro.
- VUE: Visual Understanding in Education (s. d.). “Visual Thinking Strategies” (VTS), [em linha]. [Consult. em 26 de Agosto de 2009], disponível em [www: <http://www.vue.org>](http://www.vue.org).
- YENAWINE, Philip (2000), “Da teoria à prática: estratégias do pensamento Visual”, in Fróis, João Pedro (Coord.), *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. 2000. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, pp. 191-200.

6.3. Bibliografia geral

- BLACKBURN, Simon (1997), *Dicionário de filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- BOURDIEU, Pierre (1989), *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- BOURDIEU, Pierre [et al.] (1993), *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- CALVINO, Italo (2006), *Seis propostas para o próximo milénio*. Lisboa: Teorema.
- CARNEIRO, Roberto (2004), *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- CARVALHO, Adalberto Dias de (2001), "Conhecer, pensar e educar: Os desafios de uma interpelação antropológica", in Adalberto Dias de Carvalho et al. (2001), *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, pp. 35-50.
- CARVALHO, J. Eduardo (2002), *Metodologia do trabalho científico*. Lisboa: Escolar Editora.
- CHIZZOTTI, António, "A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios", in *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2), 2003, Universidade do Minho, pp. 221-236.
- CLARK, John O. E. [et al.], (1991), *O corpo humano: uma orientação clara para a compreensão da estrutura e funções do corpo humano*. Lisboa: Verbo.
- DESHAIES, Bruno (1997), *Metodologia da investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DORFLES, Gillo (1979), *O devir das Artes*. Lisboa: Editora Arcádia.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco (1985), *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus.
- ECO, Umberto (1989), *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Presença.
- FERNANDES, António José (2002), *Métodos e regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Porto: Porto Editora.
- FREIRE, Paulo (1997), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GIL, Fernando e MACEDO, Hélder (1998), *Viagens do olhar. Retrospecção, visão e profecia no renascimento português*. Porto: Campo das Letras.
- GRAHAM, Gordon (2001), *Filosofia das Artes*. Lisboa: Edições 70.
- HABERMAS, Jürgen (1990), *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- JEUDY, Henri-Pierre (1995), *A sociedade transbordante*. Lisboa: Século XXI.
- KINDERSLEY, Dorling (1992), *Enciclopédia de medicina (I-Z)*. Lisboa: Selecções do Reader's Digest, p.1118.
- LAKATOS, Eva Maria (1992), *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas.
- LÉVY, Pierre (2000), *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIPOVETSKY, Gilles (1989), *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio d'Água.
- MODERNO, António (1992), *A Comunicação Audiovisual no Processo Didáctico*. Aveiro: A. Moderno.
- MORIN, Edgar (1996), *O método III: O conhecimento do conhecimento / 1*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- MORIN, Edgar (2003), *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- NIETZSCHE, Friedrich (1954), *A origem da tragédia*. Lisboa: Guimarães Editores.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (2008), *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RICOEUR, Paul (1987), *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1987), *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SAVATER, Fernando (2006), *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote.
- STEINER, George (1993), *Presenças reais*. Lisboa: Editorial Presença.
- TOTA, Anna Lisa (2000), *A sociologia da arte. Do museu tradicional à arte multimédia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- VIGOTSKY, L. S. (2005), *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.